جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض

دراسة ميدانية في مراكز التربية الخاصة في مدينة دمشق

رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

حنان هايل الغزالي

إشراف الدكتورة

عالية الرفاعي

المدرسة في قسم التربية الخاصة

دمشق 1436–1437 هـ / 2015–2016 م

نوقشت رسالة الطالبة حنان الغزالي

بعنوان :

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس
لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض
ــ دراسة ميدانية في مراكز التربية الخاصة في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٠١٦/٨/١ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. غسان أبو فخر	عضواً	
د. دانية القدسي	عضواً	
د. عالية الرفاعي	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة ــ قسم التربية الخاصة .

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
فهرس المحتويات	أ
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ط
فهرس الملاحق	ي
الفصل الأول التعريف بالبحث	1
مقدمة البحث	2
1- مشكلة البحث	5
2- أهمية البحث	6
3- أهداف البحث	7
4- فرضيات البحث	8
5- منهج البحث	9
6- حدود البحث	9
7- مجتمع البحث وعينته	10
8- أدوات البحث	10
9- المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث	10
10- متغيرات البحث	11
11- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية	12

العنوان	الصفحة
الفصل الثاني الدراسات السابقة	16
أولاً: دراسات تتعلق باللعب والألعاب التعليمية	17
1) الدراسات العربية	17
2) الدراسات الأجنبية	24
ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت اللعب والألعاب التعليمية	28
ثالثاً: دراسات تتعلق بالإعاقة البصرية	29
1) الدراسات العربية	29
2) الدراسات الأجنبية	34
رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة البصرية	40
خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	42
الفصل الثالث الجانب النظري	45
المحور الأول: الإعاقة البصرية	46
مقدمة	46
1- أقسام الجهاز البصري	46
2- آلية الإبصار	47
3- مفهوم الإعاقة البصرية وتعريفها	48
4- نسبة الانتشار	52
5- تصنيف الإعاقة البصرية	52
6- أسباب الإعاقة البصرية	54

العنوان	الصفحة
7- المؤشرات الدالة على الإعاقة البصرية	56
1) المؤشرات المظهرية	56
2) المؤشرات التربوية	57
3) المؤشرات السلوكية	57
8- العوامل المؤثرة في خصائص المعوقين بصرياً	58
9- خصائص المعوقين بصرياً	60
1) الخصائص العقلية	60
2) الخصائص اللغوية	61
3) الخصائص الحركية	62
4) الخصائص الانفعالية	63
5) الخصائص الاجتماعية	63
6) الخصائص المعرفية	64
7) الخصائص الأكاديمية	64
9- المهارات الأساسية لتعليم وتدريب المعوقين بصرياً	65
المحور الثاني: اللعب	71
مقدمة	71
1- مفهوم اللعب	71
2- مفهوم الألعاب التعليمية	73
3- خطوات إعداد اللعبة التعليمية	73
4- الشروط الواجب توافرها في الألعاب التعليمية	75
5- أنواع اللعب عند الأطفال	76

العنوان	الصفحة
6- العوامل المؤثرة في لعب الأطفال	80
7- خصائص اللعب عند أطفال مرحلة الرياض	83
8- أهمية اللعب عند الأطفال	84
9- أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	90
المحور الثالث: التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال	94
مقدمة	94
1- أهمية مرحلة الرياض	94
2- مفهوم التدخل المبكر	95
3- مبررات التدخل المبكر	97
4- نماذج التدخل المبكر	99
5- العناصر الأساسية في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً	102
المحور الرابع: حاسة اللمس	105
مقدمة	105
1- مكونات الجلد	105
2- وظائف الجلد	109
3- أهمية حاسة اللمس لدى الطفل المعوق بصرياً	110
4- التدريب اللمسي لدى الأطفال المعوقين بصرياً	112
المحور الخامس: حاسة السمع	114
مقدمة	114
1- تشريح الأذن	114
2- آلية السمع	116

العنوان	الصفحة
3- أهمية حاسة السمع لدى الطفل المعوق بصرياً	116
4- التدريب السمعي لدى الأطفال المعوقين بصرياً	118
الفصل الرابع منهجية البحث وإجراءاته	122
1- منهج البحث	123
2- مجتمع البحث وعينته	124
3- أدوات البحث (إعدادها وإجراءات صدقها وثباتها)	128
1. اختبار حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5-6) سنوات	128
2. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) الجانب اللفظي	132
3. برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات	136
4- إجراءات تطبيق البحث	150
5- حدود البحث	151
6- المعالجة الإحصائية المستخدمة	151
الفصل الخامس عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	152
1- النتيجة المتعلقة بسؤال البحث	153
2- مناقشة نتائج البحث وفرضياته	154
3- ما حققه البحث من أهداف	170
4- مقترحات البحث	171

العنوان	الصفحة
ملخص البحث باللغة العربية	172
مراجع البحث	175
أولاً: المراجع باللغة العربية	176
ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية	187
ملاحق البحث	192
Abstract	

فهرس الجداول

العنوان	الصفحة
الجدول (1) تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية	53
الجدول (2) تقسيم هول وهيل لأسباب الإعاقة البصرية	56
الجدول (3) يبين توزع أفراد عينة البحث الضابطة والتجريبية حسب متغير الجنس ودرجة الإعاقة	125
الجدول (4) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال	125
الجدول (5) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس	126
الجدول (6) يوضح ارتباط أبعاد مقياس حاستي السمع واللمس مع الدرجة الكلية للبحث الحالي	129
الجدول (7) يوضح ارتباط أبعاد مقياس حاستي السمع واللمس فيما بينها للبحث الحالي	129
الجدول (8) الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس حاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسة للبحث الحالي	130
الجدول (9) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس حاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسة للبحث الحالي	130
الجدول (10) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس حاستي السمع واللمس للبحث الحالي	131
الجدول (11) يوضح توزع الفقرات ومدى الدرجات في كل بعد وعلى المقياس ككل	132

العنوان	الصفحة
الجدول (12) يوضح ارتباط أبعاد مقياس وكسلر الجانب اللفظي مع الدرجة الكلية للبحث الحالي	133
الجدول (13) يوضح ارتباط أبعاد المقياس وكسلر الجانب اللفظي فيما بينها للبحث الحالي	134
الجدول (14) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس وكسلر وأبعاده الرئيسة للجانب اللفظي للبحث الحالي	135
الجدول (15) الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس وكسلر وأبعاده الرئيسة للجانب اللفظي للبحث الحالي	135
الجدول (16) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس وكسلر الجانب اللفظي للبحث الحالي	136
الجدول (17) يوضح عدد جلسات البرنامج وتوزعها على أهدافه	137
الجدول (18) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس	154
الجدول (19) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس االمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس	157
الجدول (20) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االقبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس	160
الجدول (21) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)	162
الجدول (22) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف بصر، كفيف)	165
الجدول (23) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االبعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس	167

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
الشكل (1) يبين الأقسام الداخلية للعين	47
الشكل (2) يوضح الأجزاء الداخلية للأذن	106
الشكل (3) يوضح الأجزاء الداخلية للجلد	115
الشكل (4) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس	156
الشكل (5) متوسط درجات الأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس	157
الشكل (6) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس	162
الشكل (7) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)	164
الشكل (8) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف، كفيف)	167
الشكل (9) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس	169

فهرس الملاحق

العنوان	الصفحة
الملحق (1) بنود مقياس حاستي السمع واللمس وتوزعها على كل من الأبعاد الرئيسة والفرعية للمقياس	193
الملحق (2) أسماء السادة المحكمين	202
الملحق (3) جلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض	203
الملحق (4) الموافقة الرسمية لزيارة معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين	280
الملحق (5) الموافقة الرسمية لزيارة الجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة	282

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مقدمة البحث: *Research Introduction*

1ـ مشكلة البحث: *Research Problem*

2ـ أهمية البحث: *Research Importance*

3ـ أهداف البحث: *Research Objectives*

4ـ فرضيات البحث: *Research Hypotheses*

5ـ منهج البحث: *Research Methodology*

6ـ حدود البحث: *The limits of research*

7ـ مجتمع البحث وعينته: *Research Community and Sample*

8ـ أدوات البحث: *Search Tools*

9ـ المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث: *Statistical treatment used in the search*

10ـ متغيرات البحث: *Research Variables*

11ـ مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية: *Research Terms and Operational Definitions*

الفصل الأول: التعريف بالبحث
(Identification of The research)

مقدمة البحث: Research Introduction

نال مجال الإعاقة والمعوقين اهتماماً بالغاً في السنوات الأخيرة من قبل المجتمعات المختلفة، وقد حظيت الإعاقة البصرية بالمقدار نفسه من الاهتمام والرعاية ويرجع ذلك للدور الفاعل والمهم لحاسة البصر في عملية التفاعل التي تتم بين الإنسان وبيئته، وفي عملية التعلم حيث أن الجزء الأكبر يتم عن طريقها، وفي عملية تنسيق وتنظيم الانطباعات التي يتم استقبالها عن طريق الحواس الأخرى، ولكي تتحقق النتائج المرجوة من تطلعاتنا علينا أن نولي الرعاية والدراسة العميقة لجميع النواحي التي تخص ذوي الإعاقة البصرية، وبالأخص أن فقدان حاسة البصر بشكل كلي أو جزئي يحرم الفرد من معظم خبراته الحياتية المتعلقة باللون والشكل، ومن تكوين الصور الذهنية عن الأشياء، وبالتالي مشكلات في التعلم، وبالإضافة إلى ذلك ضعف في قدرة الفرد المصاب على الاستفادة من المادة المكتوبة من جهة، وتقلص قدرته على الانتقال والمشاركة والتفاعل الاجتماعي من جهة أخرى.

ويوضح الروسان (2000) بأن فقدان البصر لا يؤثر على القدرات العقلية للشخص المعوق، وإن قدراته تكون مماثلة للعاديين، ولكن فيما يخص أدائه على اختبارات الذكاء فقد لا توجد فروق ذات دلالة بينه وبين العاديين على الاختبارات اللفظية، لكن تلك الفروق توجد في الاختبارات الأدائية. (الروسان، 2000، ص77)

ويشير الخطيب والحديدي (2004) إلى أن النمو اللغوي للطفل الكفيف يبدو مكافئاً للنمو اللغوي عند المبصر، وأن هناك رأيين حول نموه اللغوي الرأي الأول: يشير إلى أن الإعاقة البصرية لا تؤثر على النمو اللغوي كون حاسة السمع هي القناة الرئيسية لتعلم اللغة، أما الرأي الأخر: يشير إلى أن النمو اللغوي للكفيف يختلف عن المبصر حيث يوصف الكفيف بأن لديه لا واقعية لفظية بمعنى اعتماده على الكلمات والجمل التي لا تتوافق وخبراته الحسية. (الخطيب، الحديدي، 2004، ص63)

وتوضح الحديدي (2004) بأن الأطفال المعوقين بصرياً يمروا بنفس مراحل النمو التي يمر بها الأطفال العاديون من الناحية الجسدية إلا أن نموهم يتصف بالبطء، وهذا يعود إلى القيود التي يفرضها الآخرون على نشاطاتهم، وعدم مقدرة هؤلاء الأطفال على رؤية النماذج السلوكية، وغياب الإثارة البصرية اللازمة لاكتساب المهارات. (الخطيب، الحديدي، 2004، ص 71)

لذا فإن تكيف المعوقين بصرياً بشكل فعّال مع متطلبات الحياة وتعقيداتها المختلفة يتطلب العديد من المهارات والاستراتيجيات اللازمة لمواجهة مثل هذه التحديات، ومن المهم جداً أن تتضمن هذه المهارات التدريب على تنمية الحواس لأن أي اختلال أو فقدان لحاسة من الحواس يعني اعتماداً أكبر على الحواس الأخرى المتبقية، وبالتالي فإن من الضرورة أن تتضمن التدريبات الرؤية المتبقية والسمع واللمس والشم والتذوق، مهارات التعرف والتنقل، ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، والمهارات الانفعالية والاجتماعية، والإرشاد المهني والتدريب على استخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة، ولكن المتتبع لميدان الإعاقة البصرية في الوطن العربي يلاحظ أن هناك قصوراً واضحاً وقلة في البرامج التدريبية والخدمات المساندة التي تهدف إلى تدريب المعوقين بصرياً على هذه المهارات وأهمها تنمية الحواس، وهذا يعني ضعف في المهارات الحسية السمعية منها واللمسية لدى الأطفال المعوقين بصرياً وهذا ما أكدته دراسة كل من (خضير، الببلاوي، 2004) و(أبو زيتون، عليوات، 2004)، مما يضع على عاتق المتخصصين في مجال الإعاقة البصرية مسؤولية إعادة النظر في البرامج والخدمات المقدمة من خلال إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تحسين تلك المهارات والتي من أهمها التدريب على المهارات الحسية، إذ أنه على الرغم من اعتقاد معظم المتخصصين في تعليم الأفراد المعوقين بصرياً بأن المهارات الحسية هي الأهم في مجال تعليمهم إلا أن هناك نقص في البرامج التدريبية المصممة لتدريبهم على هذه المهارات، ويمكن عزو هذا النقص إلى افتراض بعض المهنيين العاملين معهم بأنهم قادرين على تطوير هذه المهارات آلياً، إلا أن هذا الافتراض تم دحضه لوجود أدلة تثبت أن المعوقين بصرياً لا يعوضون القدرات البصرية بالقدرات الأخرى تلقائياً بلا تدريب، لذا هم بحاجة إلى التدريب على المهارات الحسية، نظراً لأهمية هذه المهارات فقد اقترح ويبستي وكوستلو (Webesti, Koustlo, 1991) تطوير مهارات الاستماع لفئات

التربيـة الخاصـة بشـكل عـام والمعـوقين بصـرياً بشـكل خـاص، وقـد دعـم هـذا التوجـه بيشـوف (Bischoff, 1979) الذي قدم مجموعة من المسوغات لتدريب المعوقين بصرياً على المهارات الحسية وبالأخص المهارات السمعية، ومن المهم أن تتم عملية تنمية وتدريب هذه المهارات في وقت مبكر بالنسبة للطفل المعوق بصرياً كون مرحلة الطفولة الأولى هي مرحلة التأسيس والتكوين لما بعدها من مراحل، ذروة القابلية للتعلم والنمو، وحاجة الأهل في هذا المرحلة الحرجة إلى الدعم والمساندة، وكذلك إمكانية الحد من تطور الإعاقة لدى المصاب، وهذا ما أشارت إليه دراسة ويذاجين (Withagen, 2000) من خلال تأكيدها على أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية حاسة اللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً (حسين، 2003، ص73)، ودراسة (خضير، الببلاوي، 2004) التي أكدت أهمية تنمية حاسة السمع منذ وقت مبكر لدى المكفوفين كونها الوسيلة الأولى لتعليم الطفل الكفيف، ووصوله إلى البيئة من خلال الإيحاءات والمثيرات السمعية. (خضير، الببلاوي، 2004، ص380)

ولأن اللعب هو دنيا الطفل وحياته فإنه يعتبر من الاستراتيجيات الهامة والأساسية في تنمية الحواس ومهارات التفكير وخاصة في المراحل الأولى من العمر، ويعود ذلك إلى انسجامه مع طبيعة الطفل وخصائصه العقلية والحركية، ومساهمته في نمو شخصيته من جميع الجوانب (جسمياً، حركياً، حسياً، معرفياً، عقلياً، لغوياً، اجتماعياً، انفعالياً)، وقد أشارت الدراسات إلى أن اللعب الذي يتيح فرصة استخدام الحواس والعقل يسمح للطفل بـ:

- اكتشاف العالم من حوله وفهم بيئته ومعرفة ذاته.
- إدراك قيمة الآخرين بالنسبة له.
- تعلّم كيف يؤدي العديد من الحركات بشكل صحيح.
- تعلّم كيفية استخدام حواسه وتوظيفها بشكل فعّال.
- التعرّف على الأشياء والأدوات المختلفة.
- تنمية لغته بشكل جيد.
- الثقة في نفسه ومنافسة أقرانه.

- التمرّن على ممارسة النظم والقواعد.
- تعلّم ثقافة مجتمعه ولغته وقيمه.

وقد أكدت ماكنتاير (2004) على أهمية اللعب لذوي الاحتياجات الخاصة مع تأكيدها على مراعاة خصائصهم واحتياجاتهم والفروق الفردية بينهم، ودعمهم بالوقت والأدوات والوسائل المناسبة والمثيرة لهم. (ماكنتاير، 2004، ص16-17)

وكذلك أشارت دراسة (خضير، الببلاوي، 2004) إلى أن تدريب الحواس يحتاج إلى الكثير من الألعاب والأنشطة المختلفة والمتنوعة. (خضير، الببلاوي، 2004، ص380)

1- مشكلة البحث: Research Problem

انبثقت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثة لبعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية أثناء العمل في التدريب العملي، حيث أن كثيراً منهم أظهروا ضعفاً في المهارات الحسية السمعية منها واللمسية، لذا كان من الضروري الرجوع إلى التراث والإطلاع على الدراسات السابقة لتحديد أبعاد المشكلة والتعرف على كل المدخلات المتعلقة بها.

وانطلاقًا مما ورد في أدبيات البحث في سيكولوجيا الإعاقة البصرية بأن الضعف في الخصائص المعرفية والأكاديمية للأشخاص المعوقين بصرياً ناتج عن افتقارهم للمهارات المناسبة وخاصة المهارات الحسية وهذا ما أشار إليه العديد من الباحثين في دراساتهم كدراسة (خضير، الببلاوي، 2004) و(أبو زيتون، العليوات، 2004).

لذا فأنه من الضروري العمل على تنمية المهارات الحسية السمعية منها واللمسية لدى الطفل المعوق بصرياً من خلال إعداد برامج تدريبية تعمل على تدريبها وتنميتها، حيث تبرز أهمية هذه المهارات كونها المدخل الأساسي للحصول على المعلومات واكتساب الخبرات بالنسبة للكفيف، وأهميتها في التواصل والتفاعل مع الآخرين والعالم الخارجي، وفي اكتساب مهارات اللغة، فلحاسة السمع أهمية كبيرة في حياته، فهي الوسيلة التي يتصل بها مع الآخرين في مراحل حياته الأولى، وعن طريقها يكتسب المفردات والمعلومات والخبرات، وتمكنه من تكوين لغته والتعبير عن انفعالاته، وتنمي الاتصال والتفاعل مع بيئته، وتجعله قادراً على تحديد الأصوات

ومصادرها وتمييزها (أفراد، حيوانات، أدوات، أجهزة، ظواهر طبيعية)، وتعمل على تسهيل حركته وتنقله. (نصرالله، 2002، ص24)

وكذلك حاسة اللمس فهي تأتي مكملة لبقية الحواس وتعمل على إدراك أشكال الأشياء وأحجامها وتركيباتها ووضعها في الفراغ وملمسها (ناعم، خشن، طري، صلب....)، وتعمل على إيصال الطفل المعوق بصرياً ببيئته وفهم بعض العلاقات بين الأشياء، وكذلك اكتشاف البيئة من حوله، ووسيلة هامة لتعلم برايل وتوجيه نفسه في الفراغ.

وتبرز مشكلة البحث الحالي من القصور في تدريب المعوقين بصرياً على المهارات الحسية السمعية منها واللمسية اللازمة لهم والتركيز على المهارات الأكاديمية على حساب المهارات الأخرى، وهذا ما تم ملاحظته من قبل الباحثة للعديد من الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض وأكدته الدراسات السابقة، ففقدان البصر الجزئي أو الكلي يتطلب استخدام أساليب ووسائل تربوية خاصة تساعدهم على استثمار القدرات البصرية المتبقية، وتفعيل دور الحواس الأخرى باستخدام كافة الوسائل والأساليب الممكنة كونها لا تنمو تلقائياً، وضرورة تنميتها في مراحل مبكرة من حياة الطفل نظراً لأهمية التدخل المبكر في إمكانية التعديل والتنمية والتحسين لجوانب كثيرة في شخصية وحياة الطفل، وحتى الوقاية حيث أن الكثير من حالات الإعاقة ما كان لها أن تحدث لو أن الأطفال لم يتعرضوا لظروف بيئية سيئة.

لذا فمن المهم العمل على تصميم برامج تدريبية قائمة على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس، وهذا ما أكدته دراسة كل من (خضير، الببلاوي، 2004) (ماكنتاير، 2004)، كون الألعاب التعليمية واحدة من أنسب الطرائق لتنمية مهارتي السمع واللمس وخاصة في مرحلة الروضة، وفي بداية مرحلة التعليم الأساسي.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض؟

2- أهمية البحث: Research Importance

تتبلور أهمية البحث بعدة نقاط يمكن عرضها كالآتي:

- أهمية الفئة المستهدفة بالبحث وهم الأطفال المعوقين بصرياً، والذين يعانون من ضعف في الكثير من المهارات الحسية.
- أهمية حاستي السمع واللمس بالنسبة لذوي الإعاقة البصرية باعتبارهما الحواس البديلة ونقاط القوة التي من الممكن الاعتماد عليها في غياب البصر كلياً أو جزئياً.
- من المهم تصميم برامج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتنمية وتعزيز جوانب القوة لديهم والتخفيف من أثر جوانب الضعف، وهذا البحث جاء ليصمم برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى لأطفال المعوقين بصرياً، نظراً لأهمية الحواس البديلة بالنسبة لهم.
- أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة تأسيس للفرد، حيث يؤكد علماء التحليل النفسي أن السنوات الست الأولى من حياة الطفل، هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها حياته النفسية والاجتماعية والشخصية بجميع مظاهرها.
- أهمية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة رياض الأطفال، حيث أنها من أبرز الطرائق والاستراتيجيات التي تراعي سيكولوجية الطفل في المراحل الأولى من عمره.
- قد يفيد هذا البحث القائمين على تعليم الأطفال المعوقين بصرياً بتصميم الأنشطة التعليمية أو تعديلها أو تطويرها بما يناسب حاجاتهم وخصائصهم.
- الحداثة النسبية لمثل هذا النوع من الأبحاث في سوريا والتي تهتم بذوي الإعاقة البصرية، حيث أن هناك قلة في الدراسات التي تتناول ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص.

3- أهداف البحث: Research Objectives

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات.

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة البصرية (كفيف، ضعيف بصر).
- الكشف عن مدى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات.

4- فرضيات البحث: Research Hypotheses

قامت الباحثة باختبار الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة البصرية (كفيف، ضعيف بصر).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس.

5- منهج البحث: Research Methodology

اعتمد البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته على المنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض، وهو منهج ملائم لطبيعة البحث وأهدافه وقد عرفه ملحم بأنه "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها"، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين من الأطفال المعوقين، إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وقد خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس بينما لم تخضع المجموعة الضابطة له وإنما تلقت الطريقة التقليدية المتبعة في ذلك. (ملحم، 2000، ص259)

6- حدود البحث: The limits of research

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وبجمعية كل من (بنا، الإخلاص) التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة دمشق.

- **الحدود الزمانية:** تم البدء بتطبيق البحث من بداية الفصل الأول للعام الدراسي 2015م، واستمر تطبيقه إلى نهاية العام الدراسي.

- **الحدود التطبيقية:** اقتصر البحث على تصميم برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية وتقديم خدماته للأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض (الفئة الثالثة) بعمر (5-6) سنوات، وتم تطبيق مقياسين هما: الأول اختبار حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين

بصرياً في عمر (5-6) سنوات كاختبار (قبلي، بعدي، مؤجل)، والثاني مقياس وكسلر (WISC) لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي) وذلك لقياس القدرة العقلية لدى أطفال عينة البحث.

- **الحدود البشرية:** عينة من الأطفال المعوقين بصرياً المسجلين في مركز التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وبعض الجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بعمر (5-6) سنوات، إضافة إلى أولياء أمورهم.

7- مجتمع البحث وعينته: Research Community and Sample

مجتمع البحث: يشمل المجتمع الأصلي للبحث جميع الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض المسجلين في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، والجمعيات التي تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً في محافظة دمشق للعام الدراسي (2015-2016م) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (30) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين (ضابطة، تجريبية) اشتملت كل منها على (15) طفلاً وطفلة.

8- أدوات البحث: Search Tools

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

1- اختبار حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5-6) سنوات.

2- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) الجانب اللفظي.

3- برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات.

9- المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث: Statistical treatment used in the search

اعتمدت الباحثة للإجابة على أسئلة البحث وفرضياته أساليب التحليل الاحصائي باستخدام برنامج (Spss)، ومن هذه الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- معامل الترابط بيرسون.
- معامل الترابط سبيرمان (Spearman).
- T ستودنت.
- معادلة الكسب المعدل ل بلاك (Black).

10- متغيرات البحث: Research Variables

يمكن تقسيم متغيرات البحث إلى قسمين هما:

أولاً: المتغيرات المستقلة (Independent Variables): وتشمل:

*** متغير الطريقة:**

- التعليم باستخدام البرنامج التدريبي المقترح: حيث يُقدم لأطفال المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس.
- التعليم بالطريقة المتبعة التقليدية.

*** متغير الجنس:** ذكور، إناث.

*** متغير درجة الإعاقة البصرية:** ضعاف البصر، المكفوفين.

ثانياً: المتغيرات التابعة (dependent Variables):

متغير التحسن المكتسب للمهارات السمعية واللمسية: ويقاس تحسن الأطفال المعوقين بصرياً بالدرجة التي يحصل عليها كل طفل على مقياس مهارتي السمع واللمس المعدّ لأغراض البحث.

11- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية: Research Terms and Operational Definitions

* **الفاعلية (Effectiveness):** هي مدى النجاح في تحقيق الأهداف؛ أي مدى الإتقان وهو يعد هدف أساسي من أهداف مدخل النظم. (القلا، ناصر، 1999، ص213)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة البرنامج القائم على الألعاب التعليمية على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها؛ أي مساهمة البرنامج في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، ويقاس مدى الاكتساب من خلال التحسن في درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس مقارنة مع درجات أطفال المجموعة الضابطة.

* **البرنامج (The program):** هو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم، ويتضمن الإجراءات والموضوعات والخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيباً يتناسب مع خصائص نموهم وحاجاتهم، وتقوم المربية بتنظيمه خلال فترة زمنية معينة، (عباس وآخرون، 2006، ص40)

* **البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية: (Training Program based on educational games)**

هو مجموعة من الأنشطة القائمة على الألعاب التعليمية والوسائل المنظمة والهادفة، والتي تسعى إلى تحقيق أهداف معينة. (أبو زيتون، عليوات، 2004، ص111)

وقد عرفت الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: نسق من الممارسات العملية والأنشطة التعليمية القائمة على مجموعة متنوعة من الألعاب والوسائل والأدوات ضمن جلسات متعددة مع مراعاة شروط (الوقت، خصائص الأطفال، التقويم، المعززات، طرائق التدريب، التدرج بالمهارات)؛ لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات.

علماً أن الطريقة التقليدية المتبعة في تنمية مهارتي السمع واللمس عند الأطفال المعوقين بصرياً في المراكز هي عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي لا تستهدف بشكل مباشر تنمية تلك

المهارات، وإنما تكون من جملة الأنشطة التعليمية الموجهة لهؤلاء الأطفال، حيث يتم استخدام العديد من الوسائل والأدوات التي قد تعينهم على تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك المعينات البصرية كالعدسات المكبرة، والمعينات اللمسية كالمجسمات والأشكال، والمعينات السمعية كالمكبرات وأشرطة التسجيلات.

* **اللعب (The play)**: هو نشاط تلقائي يمارسه الفرد لكي يبعث في نفسه البهجة، ويهدف اللهو واستهلاك الطاقة والجهد بدون أن تكون هناك قوى أو دوافع خارجية تحركه وتوجهه، وهو بذلك يختلف عن العمل الحقيقي الذي هو نشاط موجه نحو غاية محددة يقوم بها الفرد. (العناني، 2002، ص16)

* **الألعاب التعليمية (Educational games)**: هي نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالاً معينة يقوم بها الطفل أو فريق من الأطفال في ضوء قواعد محددة تتبع بغرض إنجاز هدف معين. (مصالحة، 1997، ص43)

وقد عرفت الباحثة الألعاب التعليمية بأنها: طريقة تقوم على اللعب والألعاب التعليمية بأنواعها مترافقة بالأدوات والوسائل اللازمة والمناسبة، وذلك ضمن جلسات منظمة ومدروسة وهادفة لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات، كونها الطريقة الأكثر ملائمة لهؤلاء الأطفال وبشكل خاص

* **الإعاقة البصرية (Visual Impairment):**

– **التعريف القانوني (Legal definition)**: لمعظم دول العالم تعريفات قانونية لتحديد كف البصر، ويشير سيسالم (1997) أنه يمكن التمييز بين فئتين من الوجهة القانونية للإعاقة البصرية هما العميان وضعاف البصر:

- **العميان**: هم الأفراد الذين فقدوا البصر تماماً أو يرون على مسافة عشرين قدماً (6 أمتار) مايراه الشخص المبصر على مسافة مائتي قدم (60 متراً) في أقوى العينين بعد استخدام التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات أو العدسات، أو هو من لديه حدة إبصار مركزي لا تتعدى 200/20 قدم أي (60/6)، كما لا يتعدى أوسع قطر لمجال رؤيته 20 درجة لأحسن العينين.

- **ضعاف البصر أو المبصرين جزئياً:** هم الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم المركزية بين 70/20 قدم أي (20/6 متراً)، و200/20 أي (60/6 متراً) في أقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الطبية اللازمة، ومعنى 200/20 أي ما يراه الأفراد ذوي الرؤية الطبيعية على بعد 200 قدم (60 متراً) يراه الكفيف على بعد 20 قدماً (6 أمتار). (سيسالم، 1997، ص18)

- **التعريف التربوي (Educational definition):** أن التعريف التربوي يفرق بين الشخص الكفيف والشخص ضعيف البصر على أساس الطريقة التي يتعلم بها كل منهم على أفضل نحو ممكن.

فالتعريف التربوي يشير إلى أن الشخص الكفيف، هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل (Braille Method).

أما ضعاف البصر فهم الأفراد الذين يستطيعون قراءة المادة المطبوعة على الرغم مما قد تتطلبه هذه المادة أحيانا من بعض أشكال التعديل (على سبيل المثال، تكبير حجم المادة ذاتها أو استخدام عدسات مكبرة). (سيسالم، 1997، ص43-44)

وتعرفهم الباحثة في الدراسة الحالية أنهم الأطفال المكفوفون وضعاف البصر الملتحقون بمعهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين وبالجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص بعمر (5-6) سنوات في محافظة دمشق.

* **المهارة (The skill):** هي مقدرة الطفل على أداء عمل ما بسرعة معقولة بدون أخطاء، وبدرجة عالية من الإتقان. (إلياس، مرتضى، 2006، ص39)

* **مهارات السمع (Hearing skills):** هي مجموعة من المهارات التي تتضمن الوعي والانتباه للأصوات والاستجابة إلى أصوات محددة والتمييز السمعي والتعرف على الكلمات وتحديدها وتفسيرها والاستماع الاختياري للتعليمات اللفظية وغيرها من مهارات الاستماع (العزة، 2000، ص238)، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل المعوق بصرياً على مقياس مهارات الاستماع.

* **مهارات اللمس (Tactile skills)**: مجموعة من المهارات التي تتضمن الإدراك والتمييز اللمسي والتمييز بين أشكال الأشياء وأحجامها وسطوحها ودرجة حرارتها، وإدراك العلاقة بين الأجزاء بعضها ببعض، والعلاقة بين الجزء والكل، وإدراك محتويات المكان والتمييز بين المحتويات الثابتة والمتحركة (سيسالم، 1997، ص 116)، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل المعوق بصرياً على مقياس مهارات اللمس.

* **رياض الأطفال (Kindergarten)**: مؤسسة تربوية اجتماعية تستقبل الأطفال من عمر الثالثة وحتى السادسة وهي مرحلة سابقة لمرحلة التعليم الأساسي ولاحقة لمرحلة الحضانة، تسعى إلى توفير الشروط التربوية المناسبة والجو الملائم لرعاية القوى الكامنة بغية إيقاظها وتسهيل سبل نموها من النواحي الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية. (مرتضى، 1986، ص7)

* **أطفال الرياض**: وهم الأطفال الذين ينتمون لرياض الأطفال التابعة لوزارة التربية وتتراوح أعمارهم من 3-6 سنوات ضمن ثلاث فئات عمرية (3-4، و4-5، و5-6).(وزارة التربية، 1997، ص7)

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تتعلق باللعب والألعاب التعليمية

1) الدراسات العربية

2) الدراسات الأجنبية

ثانيا: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت اللعب والألعاب التعليمية

ثالثا: دراسات تتعلق بالإعاقة البصرية

1) الدراسات العربية

2) الدراسات الأجنبية

رابعا: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة البصرية

خامسا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة (Previous studies)

بعد العودة إلى العديد من الدراسات السابقة، وتحليلها، بهدف الإفادة منها في البحث الحالي، تم تقسيم هذه الدراسات حسب الموضوع الذي تتناوله إلى محورين أساسيين هما:

1- دراسات تناولت اللعب والألعاب التعليمية.

2- دراسات تناولت الإعاقة البصرية.

أولاً: دراسات تتعلق باللعب والألعاب التعليمية

1) الدراسات العربية:

1- دراسة (بدور، 2014)، جامعة دمشق، سوريا

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على الألعاب التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة ما بين عمر (5-6) سنوات.

هدف الدراسة: إعداد برنامج قائم على الألعاب التربوية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة من عمر (5-6) سنوات.

عينة الدراسة: تكونت من (38) طفلاً (ذكور وإناث)، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، ضابطة (20) طفلاً وطفلة، وتجريبية (18) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة اختبار الرسم ل جودانف- هاريس، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بالفعل والحركة، برنامج الألعاب المقترح.

نتائج الدراسة: توصلت إلى:

- فاعلية برنامج الألعاب التربوية المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، التخيل) لدى طفل ما قبل المدرسة.
- عدم وجود فروق في نمو مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

2- دراسة (العامري، 2007)، اليمن

عنوان الدراسة: فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية اللعب (الألعاب الموجهة والألعاب الحرة) في تنمية التفكير الابتكاري عند طفل الروضة، والتعرف على علاقة التفكير الابتكاري بكل من المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة والتعرف على الفروق بين الأطفال تبعاً للجنس.

عينة الدراسة: تكونت من (50) طفلاً بعمر (5) سنوات.

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الأفعال والحركات، وبرنامج الألعاب بالأنشطة الحركية والموجهة والحرة (إعداد الباحثة)، وكذلك استمارة معلومات عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى:

- زيادة نمو التفكير الإبتكاري لدى الأطفال بعد تطبيقه لأنشطة الألعاب، وتم التأكيد على دور وأهمية الألعاب الموجهة في تنمية الثقة بالنفس وحب الاستطلاع لدى الأطفال.
- عدم وجود فروق بين الأطفال (ذكور، إناث) في درجة نمو التفكير الإبتكاري لديهم.

3- دراسة (آل مراد، 2004)، الموصل

عنوان الدراسة: أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية و الألعاب الاجتماعية المختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات.

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن أثر برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية و(الألعاب الحركية والاجتماعية) في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات بشكل عام وحسب الجنس.

عينة الدراسة: شملت عينة البحث (60) طفلاً وطفلة، تم اختيارهم بصورة عمدية، ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية بالعدد من حيث الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: صمم الباحث أداة لقياس التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض، وكذلك البرنامج التعليمي قائم على الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى:

- أسهمت البرامج المستخدمة في البحث في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال بشكل عام لدى الذكور والإناث بشكل خاص.
- تميز برنامج (الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية) في تنمية التفاعل الاجتماعي مقارنة ببرنامج الألعاب الحركية وبرنامج الألعاب الاجتماعية لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص.
- تفوق برنامج الألعاب الحركية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الذكور مقارنة ببرنامج الألعاب الاجتماعية.
- تفوق برنامج الألعاب الاجتماعية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الإناث مقارنة ببرنامج الألعاب الحركية.

4- دراسة (عويس،2003)، سوريا

عنوان الدراسة: فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة مجموعة من المهارات الرياضية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اختبار اللعب بوصفه طريقة تعليمية- تعلّمية من أجل إكساب أطفال الروضة مجموعة من المفهومات الرياضية.

عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (128) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة الفئة الثالثة عمر (5-6) سنوات.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة لتعليم المهارات الرياضية بطريقة اللعب.

نتائج الدراسة: توصلت إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة شبه التجريبية والمجموعة الضابطة في المفهومات الرياضية في التطبيق البعدي للاختبار وذلك لصالح المجموعة شبه التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إناث المجموعة شبه التجريبية وذكور المجموعة نفسها في المفهومات الرياضية في التطبيق البعدي.
- تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج باقي الدراسات الأخرى في أهمية اللعب ودوره في إكساب الأطفال العديد من المهارات والخبرات المختلفة.

5- دراسة (المفتي، 2002)، العراق

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج مقترح للألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة.

عينة الدراسة: بلغت العينة (34) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى بلغ عددها (18) طفلاً وطفلة، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة الثانية (16) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس السلوك العدواني و برنامجي (الألعاب التعاونية المقترح) و(وحدة الخبرة المتكاملة).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي في تعديل السلوك العدواني لأطفال مجموعتي البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين أطفال مجموعتي البحث في تقليل السلوك العدواني ولمصلحة أطفال المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفق البرنامج المقترح بالألعاب التعاونية.
- البرنامج المقترح ذو تأثير إيجابي وفعال في تقليل السلوك العدواني لأطفال المجموعة التجريبية.

6- دراسة (السيد، 2001)

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة.

هدف الدراسة: هدافت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر، اللعب الجماعي التعاوني، اللعب الفردي التنافسي) في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (30) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، وبلغ عدد الذكور (18) وعدد الإناث (12)، وتتراوح أعمارهم مابين (5-6) سنوات موزعة على ثلاث مجموعات متساوية من الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: برنامج مقترح من قبل الباحث حيث استخدم فيه (30) لعبة تعاونية و(30) لعبة فردية تنافسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن:

- استخدام برامج مختلفة في اللعب يؤدي إلى تعديل اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة.
- اللعب الحر يعد أكثر فاعلية في تعديل السلوك لدى أطفال الروضة، ثم يأتي بعده اللعب الجماعي التعاوني، وأخيراً اللعب التنافسي الفردي.

7- دراسة (الرومي، 1999)، الموصل

عنوان الدراسة: أثر برنامجي الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج بالألعاب الصغيرة والقصص الحركية ووحدة الخبرة المتكاملة في تطوير بعض القدرات البدنية والحركية لرياض الأطفال بعمر (5-6) سنوات وحسب الجنس.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على (63) طفلاً، تم اختيارهم بطريقة عمدية، موزعين على ثلاث مجموعات متساوية العدد من حيث الذكور والإناث، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

أدوات الدراسة: برنامج مصمم من قبل الباحث وتضمن (قصص حركية) و(ألعاب صغيرة) على (50) وحدة تعليمية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- حقق برنامجا الألعاب الصغيرة والقصص الحركية تطوراً في جميع القدرات البدنية والحركية للأطفال بشكل عام والذكور بشكل خاص.
- حقق برنامجا الألعاب الصغيرة والقصص الحركية تطوراً في معظم القدرات البدنية والحركية لدى الإناث، في حين حقق برنامج وحدة الخبرة المتكاملة تطوراً في عدد من القدرات البدنية والحركية لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص.
- تطور القدرات البدنية والحركية لدى الأطفال الذكور في المجموعات الثلاث أفضل من تطور القدرات البدنية والحركية لدى الأطفال الإناث.

8- دراسة (راجح، 1998)، مصر

عنوان الدراسة: مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة.

هدف الدراسة: تصميم ألعاب تعليمية عددها (16) لعبة متنوعة لمعرفة أثر استخدامها في نمو الإبداع وقدراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طفل الروضة (4-5) سنوات في القاهرة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (40) طفلاً.

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار الألعاب التعليمية المصممة (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة: توصلت إلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال في نمو قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالنسبة لاختبار الألعاب المصمم لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

9- دراسة (العبيدي، 1997)، الموصل

عنوان الدراسة: أثر استخدام الألعاب والقصص في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الرياض (التمهيدي).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب والقصص في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الرياض (التمهيدي).

عينة الدراسة: تكونت من (14) طفلاً وطفلة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث بلغ عدد أطفال المجموعة التجريبية (8) أطفال بينما بلغ عدد أطفال المجموعة الضابطة (6) أطفال.

أدوات الدراسة: مقياس السلوك العدواني.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة السلوك العدواني بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة السلوك العدواني بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة السلوك العدواني بين الاختبارين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة الضابطة.
- استخدام الألعاب له أثر في تعديل السلوك العدواني.

10- دراسة (عسكر، 1990)، القاهرة

عنوان الدراسة: تأثير برنامج مقترح للألعاب التعليمية على بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والمهارات الحركية لطفل ما قبل المدرسة من سن (5-6) سنوات.

هدف الدراسة: هدفت إلى وضع برنامج للألعاب الصغيرة لطفل ما قبل المدرسة (5-6) سنوات والتعرف على تأثيره على بعض المهارات الحركية (العدو، الرمي، الوثب)، وفي بعض القياسات الفسيولوجية (النبض، الضغط)، وكذلك بعض القياسات البدنية (السرعة، قدرة الرجلين، قوة الذراعين)

عينة الدراسة: تكونت من (56) طفلاً وطفلة، وقسمت إلى مجموعتين بواقع (28) طفلاً لكل منهما، نصفهم من الذكور، والنصف الآخر من الإناث.

أدوات الدراسة: برنامج مصمم من قبل الباحثة قائم على الألعاب الصغيرة لعشر وحدات تعليمية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- تأثير البرنامج المقترح للألعاب الصغيرة إيجابياً في تحسين مستوى المهارات الحركية (العدو، الوثب، الرمي).
- تأثير البرنامج المقترح إيجابياً في تحسين اللياقة البدنية (السرعة، قوة الرجلين، قوة الذراعين).
- تأثير البرنامج المقترح إيجابياً في قياسات النبض (كفاءة القلب) عدا الضغط لأطفال ما قبل المدرسة من (5-6) سنوات.

2) الدراسات الأجنبية:

1- دراسة روس (Russ, 2010)، اسكندنافيا

(Play and Creativity)

عنوان الدراسة: اللعب والإبداع.

هدف الدراسة: عمدت إلى الربط بين اللعب والإبداع بطرق متعددة، فمن الناحية النظرية اللعب يطور العمليات المعرفية والوجدانية التي تعتبر أساسية ومهمة للفعل الإبداعي، وقد حددت العمليات المعرفية والوجدانية المؤثرة في الإبداع والعلاقات فيما بينها تبعاً للأدبيات البحثية، حيث أن العمليات المعرفية والوجدانية أثناء اللعب ترتبط بالتفكير التباعدي لدى الطفل.

عينة الدراسة: مجموعة من أطفال الرياض.

نتائج الدراسة: توصلت إلى أن:

- اللعب يساعد الأطفال على التعبير عن عواطفهم وتنظيمها، وأكدت على أهمية الخيال في اللعب وبأن الأفكار التي تتوارد من خلال اللعب تشبه عملية الارتجال وهي من السمات المميزة للإبداع.
- اللعب يحسن من قدرة التبصر لدى الطفل والتي يمكن أن تعتبر الأساس في التفكير الإبداعي، وتم التأكيد على أهمية استخدام اللعب في تحسين مهارات الأطفال وفي تنمية المرونة الإدراكية لديهم.

2- دراسة نيو (New, 1998)

(Playing Faiwand Square: issues of equity in preschool math, science, and technology childhood science, mathematics, and technology education, Washington)

عنوان الدراسة: اللعب بالمساواة: القضايا أو الحقائق التي تجعل تعليم الرياضيات والعلوم والمهارات التقنية أكثر فعالية في الروضة.

هدف الدراسة: تمثلت أهداف الدراسة بالسؤالين الآتيين:

- ما هي القضايا أو الأمور الرئيسة التي يمكن أن تجعل تعليم العلوم والرياضيات والمهارات التقنية أكثر فعالية في الروضة؟
- ما هي الطرائق التعليمية التي يمكن أن تسهم في جعل تعليم الرياضيات والعلوم والمهارات التقنية التربوية أكثر فعالية ليس في الروضة فحسب، وإنما في المجتمع عامة؟

عينة الدراسة: مجموعة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين (3-5) سنوات في مدينة واشنطن الامريكية.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى:

- تأكيد أهمية قيمة اللعب بوصفه عنصراً مهماً في مناهج الطفل لما له من دور كبير في تطور الطفل ونموه الاجتماعي والإبداعي، ويتحدد دور المربي بإعداد البيئة المادية المناسبة وتهيئتها.
- التركيز على التجارب الواقعية التي تسهم في إكساب الطفل المهارات الرياضية المجردة تجرداً حسياً ومن خلال معالجة المثيرات المتنوعة والتفاعل معها.

3- دراسة كاشمان (Cushman, 1995)

(What kids really learn in kindergarten)

عنوان الدراسة: ماذا يتعلم الأطفال في الروضة.

هدف الدراسة: هدفت إلى دراسة فعاليات الروضة النموذجية ونشاطاتها التي تشكل أساس كل من فنون اللغة والرياضيات والعلوم والفنون المبدعة، وكذلك دراسة كيفية تعليم المهارات الأساسية مثل (أكثر، أقل، بين) التي تصف علاقات مكانية بين الأشياء أو الأعداد.

عينة الدراسة: مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات في روضة أطفال في مدينة ماستشوس الأمريكية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ينشغل الأطفال بفعاليات متعددة كالرسم واللعب التمثيلي وبناء المكعبات وأعمال الصلصال.
- يتعلم الأطفال من بعضهم حتى وإن كانوا يلعبون لعبة السباق.
- يتعلم الأطفال بأنفسهم من خلال االلعب، فهم يميلون إلى المحسوسات واكتشاف العالم المحيط وتكوين مفاهيمهم ومعارفهم الجديدة.

4- دراسة روبنسون ويوجين (Robinson and Eugene, 1991)

(Improving mathematic thinking of preschool children)

عنوان الدراسة: تنمية مهارة التفكير الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال برامج اللعب.

هدف الدرسة: هدفت إلى العمل على تنمية المهارات الرياضية لدى أطفال ما قبل سن المدرسة، ليتمكنوا من القيام بعمليات الجمع والطرح والقسمة من خلال اللعب.

عينة الدراسة: بلغت العينة (45) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وانقسمت إلى مجموعتين في إحدى رياض الأطفال بولاية نيوجرسي الأمريكية.

أدوات الدراسة: برنامج مصمم من قبل الباحث قائم على اللعب.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى:

- تزايد النمو العقلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بنسبة 40% بينما زاد النمو العقلي في المجموعة الضابطة بنسبة 18%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل لمادة القراءة لدى تلاميذ المجموعة الضابطة ومستوى التحصيل في مادة القراءة لدى تلاميذ المجموعة شبه التجريبية لصالح المجموعة شبه التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة شبه التجريبية لصالح المجموعة شبه التجريبية.
- لا فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل لمادتي القراءة والرياضيات بين ذكور المجموعة شبه التجريبية وإناث المجموعة ذاتها.
- فاعلية اللعب في زيادة مستوى التحصيل المعرفي لمادتي القراءة والرياضيات لدى المجموعة شبه التجريبية.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت اللعب والألعاب التعليمية:

- معظم الدراسات تناولت اللعب والألعاب التعليمية في مرحلة رياض الأطفال الفئة الثالثة عمر (5-6) سنوات.

- معظم الدراسات استخدمت المنهج التجريبي ما عدا دراسة كل من نيو(New, 1998)، وكاشمان (Cushman, 1995)، وروس(Ross, 2010) اعتمدت على المنهج التحليلي لمحتوى الأدبيات المتخصصة بموضوع اللعب.

- تراوح عدد العينة في الدراسات السابقة بين (14-138)، وكثير من الدراسات قسمت العينة إلى مجموعتين ومنها (عويس، 2003)، (بدور، 2014)، (المفتي، 2002)، (العبيدي، 1997)، بينما دراسة كل من (آل مراد، 2004)، و(السيد، 2001) و(الرومي، 1999) قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، وهناك دراسات لم تقم بأي تقسيم للعينة ومن هذه الدراسات دراسة كل من كاشمان (Cushman, 1995)، ونيو(New, 1998)، و روس(Ross, 2010).

- الكثير من الدراسات تناولت أهمية اللعب بشكل عام عند كلا الجنسين: ومن هذه الدراسات دراسة كاشمان (Cushman, 1995)، نيو(New, 1998)، روس(Ross, 2010)، (عسكر، 1990)، (العبيدي، 1997)، (راجح، 1998)، (السيد، 2001)، (المفتي، 2002)، وتناولت دراسة كل من (بدور، 2014)، (العامري، 2007)، (عويس، 2003) الجنسين معاً وجاءت النتائج على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النواحي المدروسة، إلا إن دراسة (آل مراد، 2004) توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، فالألعاب الحركية لدى الذكور أعطت نتائج لديهم أكثر من الإناث، وكذلك الألعاب الاجتماعية عند الإناث أعطت نتائج لديهم أكثر من الذكور، وكذلك دراسة (الرومي، 1999) توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في تنمية القدرات البدنية والحركية نتيجة اللعب بالألعاب الصغيرة والقصص.

- أجمعت جميع الدراسات على أهمية اللعب والألعاب التعليمية في حياة الطفل بشكل عام وطفل الروضة بشكل خاص، وحاولت كل دراسة أن تتناول نوع من أنواع اللعب أو

اللعب بشكل عام أو أنواع مختلفة منه، وتأثيره على جانب أو عدة جوانب في حياة الطفل، فدراسة كل من (راجح، 1998)، و(بدور، 2014)، و(العامري، 2007)، و ونيو(New, 1998)، و روس(Ross, 2010) أكدت على فاعلية الألعاب التعليمية واللعب في تنمية التفكير الإبداعي والإبتكاري لدى طفل الروضة، ودراسة كل من (آل مراد، 2004)، ونيو(New, 1998) أكدت على أهمية اللعب في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطفل إلا إن (آل مراد،2004) استخدم الألعاب الحركية والاجتماعية، بينما دراسة (السيد، 2001) أكدت على أهمية اللعب في تعديل اضطراب السلوك ولكن جاءت دراسة كل من (العبيدي، 1997)، و(المفتي، 2002) أكثر تحديداً فأكدت على أهمية الألعاب التعليمية في تعديل السلوك العدواني عند الأطفال، وجاءت دراسة (عسكر، 1990)، و(الرومي، 1999) لتؤكد أهمية اللعب في القدرات البدنية والحركية، ولكن دراسة (عويس، 2003) توصلت إلى أهمية اللعب في التحصيل بمادة الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي عند الأطفال، بينما دراسة روبنسون ويوجين (Robinson and Eugene, 1991) أكدت على أهمية اللعب في التحصيل لمادتي القراءة والرياضيات.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالإعاقة البصرية

1) الدراسات العربية:

1- دراسة (خليل، 2011)، جامعة دمشق

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في غرفة المصادر.

هدف الدراسة: التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية حاستي السمع واللمس لدى الطلبة المعوقين بصرياً في غرفة المصادر.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 16 طفلاً وطفلة من الأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت اختبار لقياس مهارات السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5–6) سنوات (إعداد الباحثة)، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي)، وكذلك البرنامج التدريبي المقترح من قبل الباحثة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان له أثر في تنمية حاستي السمع واللمس لدى المعوقين بصرياً بشكل ملحوظ في غرفة المصادر.

2– دراسة (الحوراني، 2007)، جامعة دمشق

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي لمسي حركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض.

هدف الدراسة: التعرف على أثر البرنامج التدريبي اللمسي الحركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة رياض الأطفال.

عينة الدراسة: تكونت من (20) طفلاً وطفلة من الأطفال المعوقين بصرياً، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية ضمت (10) أطفال و ضابطة ضمت (10) أطفال.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الروضة من إعداد الباحث، وكذلك برنامج التدريب اللمسي الحركي لتحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الروضة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل ككل وعلى جميع أبعاده، ماعدا بُعدي (الوعي والانتباه للمثيرات اللمسية، التصنيف) على المقياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على جميع أبعاد المقياس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مستوى الفئة الثانية، وأفراد مستوى الفئة الثالثة من المجموعة التجريبية في المقياس ككل، وفي بُعد التتبع والتمثيل البياني للأشكال ذات البعدين، وبُعد التعرف على رموز وخصائص برايل.

3- دراسة (أبو زيتون، عليوات، 2004)، الأردن

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي في مهارات الاستماع و مفهوم الذات لدى الطلبة المعوقين بصرياً.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستماع للطلبة المعوقين بصرياً وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات الاستماع و مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (38) طفلاً وطفلة من الطلبة المعوقين بصرياً من مستوى الصفين الأول والثاني، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية تألفت من (17) طفلاً وطفلة، وضابطة من (21) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس مهارات الاستماع المستهدفة في البرنامج، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك البرنامج التدريبي المقترح والذي تكون

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن برنامج مهارات الاستماع كان له أثر في تنمية مهارات الاستماع لدى المعوقين بصرياً بشكل ملحوظ، و كذلك كان لبرنامج مهارات الاستماع أثر في تنمية الذات الأكاديمية.

4- دراسة (الدمرداش، 2003)، مصر

عنوان الدراسة: دور المواد اليدوية الملموسة في تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين بصرياً.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الحصول على دلائل واضحة حول دور المواد اليدوية الملموسة في تدريس الرياضيات للتلاميذ المعوقين بصرياً، والارتقاء بالتحصيل الدراسي إلى مرحلة الفهم والاستيعاب، والمساهمة في تطوير فعاليات تدريس الرياضيات.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ المعوقين بصرياً بمدارس النور من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وشملت عينة الحدود وحدة الحدود والمقادير الجبرية بعد تدريس هذه الوحدة باستخدام المواد اليدوية الملموسة.

أدوات الدراسة: مجموعة من المواد اليدوية الملموسة التي تلاءم الإعاقة البصرية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحسن دال إحصائياً في مستوى تحصيل التلاميذ المعوقين بصرياً لوحدة الحدود والمقادير الجبرية بعد تدريس هذه الوحدة باستخدام المواد اليدوية الملموسة.
- تعلم التلاميذ المعوقين بصرياً للمفاهيم والأفكار المتضمنة في وحدة الحدود والمقادير الجبرية معتمد على حاستي اللمس والسمع تعويضاً لفقد حاسة البصر لديهم.

5- دراسة (عبد الهادي، 2001)، مصر

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج متكامل لأطفال الروضة المكفوفين في ضوء حاجاتهم.

أهداف الدراسة: تصميم برنامج لرياض الأطفال المعوقين بصرياً بما يتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم النمائية ويساعدهم على تنمية الجوانب الإدراكية، والحركية، والاجتماعية، والحسية، ورعاية الذات لديهم، وتجريب البرنامج على عينة من الأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات.

عينة الدراسة: تكونت من (10) أطفال معوقين بصرياً، (7) إناث و(3) ذكور.

أدوات الدراسة: تم استخدام استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجزء اللفظي)، مقياس تقدير مستوى نمو الطفل الكفيف من إعداد الباحثة، وكذلك البرنامج المقترح.

نتائج الدراسة: أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال العينة على القياس القبلي، ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي على كل من الأبعاد التالية (النمو الحركي، النمو الإدراكي، نمو الحواس، النمو الاجتماعي، الرعاية الذاتية) لصالح القياس البعدي.

6- دراسة (الدهان، 1994)، مصر

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة.

أهداف الدراسة: سعت إلى إعداد برنامج إرشادي للطفل المعوق بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة لتأهيله (معرفياً، حسياً، حركياً، لغوياً، اجتماعياً، نفسياً) لدخول مرحلة المدرسة، وقياس مدى فاعلية هذا البرنامج على عينة من الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

عينة الدراسة: أجريت على (12) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (3-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس مستوى نمو الطفل الكفيف لمرحلة ما قبل المدرسة الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، وكذلك البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة: توصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على القياس القبلي، ومتوسط درجاتهم على القياس البعدي لصالح القياس البعدي وذلك في الجوانب الآتية: التأهيل المعرفي، الحسي، النفسي، الحركي، الاجتماعي، اللغوي.
- فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى تأهيل الطفل المعوق بصرياً لمرحلى المدرسة خلال كل من الإرشاد السلوكي، والإرشاد باللعب، والأنشطة المصاحبة.

7- دراسة (نجدي، 1990)، مصر

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتنمية حواس الطفل المعوق بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

أهداف الدراسة: سعت إلى وضع برنامج لتنمية حواس الطفل المعوق في مرحلة ما قبل المدرسة.

عينة الدراسة: تكونت من عينة من الأطفال المعوقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3-6) سنوات من الأطفال (الصم، ضعاف السمع، المكفوفين، ضعاف البصر، المتخلفين عقلياً، الأطفال القابلين للتعلم).

أدوات الدراسة: البرنامج التدريبي المقترح.

نتـائج الدراسـة: أكدت على فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق الهدف المرجو منه في تنمية الحواس لدى الأطفال المعوقين.

2) الدراسات الأجنبية

1- دراسة بوركا (Borcaa, 2010)، رومانيا

Effective strategies for developing independence in movement and travel of blind students

عنـوان الدراسـة: الاستراتيجيات الفعالة لتطوير مهارة التنقل والحركة بالاستقلالية عند الأطفال المعوقين بصرياً.

أهداف الدراسـة: التعرف على فاعلية الأنشطة التعليمية المسلية والألعاب الحركية في تحسين فاعلية استراتيجيات التنقل والحركة عند الأطفال المعوقين بصرياً.

عينة الدراسة: تألفت من (20) طفلاً من الأطفال المعوقين بصرياً ممن تراوحت أعمارهم بين (6–11) سنة.

أدوات الدراسـة: استخدم الباحث اختبار الكشف عن مهارات التنقل والحركة، وبرنامج تدريبي قائم على مجموعة من الأنشطة التعليمية المسلية و كذلك مجموعة من الألعاب الحركية.

نتـائج الدراسـة: أظهرت وجود علاقة قوية بين الأنشطة التعليمية المسلية والألعاب الحركية، وبين تحسين استراتيجيات التنقل والحركة، حيث أن الأطفال المعوقين بصرياً كانوا قادرين بشكل أفضل على تحديد الأماكن ومواقع الأشياء والتعرف على البيئة من خلال الاعتماد على حاسة اللسمع واللمس والشم.

2- دراسة ويذاجين (Withagen, et.al, 2010)

(Tactile Functioning in children Who Are Blend: A Clinical Perspective)

عنوان الدراسة: المهارات اللمسية الأساسية لدى الأطفال المعوقين بصرياً.

هـدف الدراسـة: التعرف على المهارات اللمسية التي يحتاجها الأطفال المعوقون بصرياً لأداء المهام الأكاديمية واليومية.

عينة الدراسة: تكونت من (22) طفلاً و(26) طفلةً ممن لديهم إعاقة بصرية خلقية، وهم يتلقون تعليمهم في المدارس العادية في كل من هولندا وفلاندرز، وضمت العينة خمسة فئات عمرية هي: (من الولادة– سنتين)، (2–4 سنوات)، (4–6 سنوات)، (6–9 سنوات)، (9–12 سنوات).

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار لمسي لتقييم المهارات التي يمكن أن يقوم بها المعوقون بصرياً باستخدام حاسة اللمس.

نتائج الدراسة: أظهرت مايلي:

- الأطفال الذين لديهم إعاقة بصرية خلقية وليس لديهم إعاقات إضافية يستطيعون الحصول على (85%) من المعلومات والبيانات عن الأشياء المحيطة بهم، إضافة إلى قيامهم بالواجبات الأكاديمية والمهام التي توكل إليهم في حياتهم اليومية عن طريق حاسة اللمس.
- عدم قدرة الأطفال المعوقين بصرياً على إتقان المهارات اللمسية من تلقاء أنفسهم.
- أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية حاسة اللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً.
- ميل الأطفال المعوقين بصرياً باتجاه اكتشاف الأشياء التي يشعرون بها عن طريق اللمس أكثر من اهتمامهم بالأشياء التي يسمعونها.

3– دراسة أوهتشي وآخرون (Ohuchi & others, 2006)

(Cognitive- map formation of blind persons in a Virtual sound Environment)

عنوان الدراسة: تصميم تقنية مساعدة للمكفوفين قائمة على أصوات افتراضية.

هدف الدراسة: هدفت إلى وصف تقنية مساعدة للمكفوفين معتمدة على عرض صوتي افتراضي ومعرفة قدرته على تحسين خرائط التفكير لديهم.

عينة الدراسة: تم تجربة التقنية على أربعة أشخاص مكفوفين.

أدوات الدراسة: بيئة محاكاة ثلاثية الأبعاد من خلال برنامج يعمل تحت نظام ويندوز، حيث يسير الكفيف في متاهة حاسوبية ويتم توجيه الكفيف من خلال الصوت.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن ثلاثة أشخاص استجابوا لهذه التقنية واستطاعوا إنجاز المهام المطلوبة منهم.

4- دراسة كاتز (Katz, 2002)

(Treatment and Evaluation Indices of Auditory Processing Disorders)

عنوان الدراسة: علاج اضطراب المعالجة السمعية المركزي من خلال التدريب على مهارات الاستماع.

هدف الدراسة: هدفت إلى علاج اضطراب المعالجة السمعية المركزي لدى الطلبة المصابين بهذا الاضطراب من خلال التدريب على مهارات الاستماع.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 20 طفل من الذين يعانون من اضطراب المعالجة السمعية المركزي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن التدريب على مهارات الاستماع أدت إلى تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب المعالجة السمعية المركزي.

5- دراسة أرجروبولوس (Argyropoulos,2000)

(Investigating Levels of Understanding of Concept of Geometric shape by students)

عنوان الدراسة: ارتباط الإدراك اللمسي للشكل بالناتج المعرفي.

هدف الدراسة: هدفت إلى اختبار إلى أي مدى ارتباط الإدراك اللمسي للشكل بالناتج المعرفي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية المعوقين بصرياً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الفيديو لتسجيل أداء الطلاب للأنشطة فردياً، والمقابلات الشخصية مع المدرسين وأولياء الأمور.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الإدراك اللمسي للشكل عملية معقدة تعتمد على اللمس، السكون، الحركة، الشكل، الخبرة السابقة، شروط المهمة، كما برزت الحاجة إلى مزيد من البحوث للكشف عن العلاقة بين اللمس والشكون والحركة في عملية الإدراك اللمسي للمعوقين بصرياً.

6- دراسة شيمايزو (Shimizu, et al, 2000)

(Recognition of tactile patterns in a Graphic Display)

عنوان الدراسة: التعرف على أنماط اللمس في عرض الرسوم البيانية.

هدف الدراسة: هدفت إلى تقييم نماذج من الأنماط اللمسية عن طريق عرض الرسوم للتعرف على أكثر وأفضل النماذج القابلة للتمييز اللمسي.

عينة الدراسة: أجريت على (12) فرداً، سبعة أفراد معوقون بصرياً بمتوسط عمري (4-21) سنة، وخمسة أفراد مبصرون بمتوسط عمري (31) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام (4) نماذج لمسية يحتوي كل منها على ستة رسوم لأشياء مألوفة لهم وهذه النماذج هي: (النموذج التخطيطي، النموذج المستوي، النموذج المستوي الأجوف أو المحفور، نموذج النقش البارز ثلاثي الأبعاد).

نتائج الدراسة: أشارت إلى:

- نمط النقش البارز (ثلاثي الأبعاد) أعطى النسب الأعلى للإجابات الصحيحة، بينما أعطى النمط المستوي الأجوف النسب الصحيحة الأدنى وذلك بالنسبة لجميع المشاركين.
- المعوقين بصرياً استطاعوا تمييز مثيرات النقش البارز بشكل ملحوظ أكثر من النمط المستوي الأجوف والتخطيطي والمستوي.
- أفضل نمط لعرض الرسوم اللمسية هو نمط النقش البارز (الثلاثي الأبعاد)، حيث أن هذا النمط يزود المعوق بصرياً بمعلومات أكثر دقة وأقرب إلى الواقع عن المثيرات اللمسية.

7- دراسة ليدتك وستينتون (Liedtke, stainton, 1994)

(Fostering the Development of Number Sense- Selected Ideas for the Blind)

عنوان الدراسة: استراتيجيات العد لدى الأطفال المعوقين بصرياً كلياً.

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة تطور استراتيجيات العد لدى الأطفال المعوقين بصرياً كلياً منذ الولادة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (24) طفلاً لديهم إعاقة بصرية كلية خلقية، تراوحت أعمارهم ما بين (3-13) سنة.

أدوات الدراسة: مجموعة من استراتيجيات التدريس لتطوير الحس العددي لدى الأطفال المعوقين بصرياً.

نتائج الدراسة: بينت النتائج استخدام الأطفال المعوقين بصرياً لإستراتيجيات حسية لمسية ثلاثية الأبعاد أثناء عملية العد.

8- دراسة فولوود (Fullwood, 1987)

(The hand and finger strength of visually impaired boys and girls)

عنوان الدراسة: قوة اليدين والأصابع لدى الأطفال المعوقين بصرياً مقارنة بالمبصرين.

هدف الدراسة: هدفت إلى اختبار قوة اليدين والأصابع لدى مجموعة من الأطفال المعوقين بصرياً، والمقارنة بينهم وبين مجموعة الأطفال المبصرين.

عينة الدراسة: تكونت من (62) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (4-12) سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام جهاز خاص يظهر قوة القبض باليدين والأصابع، وذلك بعد تدريبهم لفترة قصيرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود ضعف كبير في قوة اليدين والأصابع لدى الأطفال المعوقين بصرياً مقارنة بالأطفال المبصرين ومن الجنس نفسه، خصوصاً لدى الفئات العمرية الأصغر.

- وجود فروق بين الأطفال المعوقين بصرياً حسب متغير الجنس لصالح الذكور، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً وليست ذات أهمية كبيرة، بينما كانت هذه الفروق دالة بين الأطفال المبصرين من الذكور والإناث.
- اقترحت الباحثة ضرورة تضمين برامج التدخل المبكر نشاطات من شأنها تقوية اليدين والأصابع لدى الأطفال المعوقين بصرياً، كما أكدت على أهمية توفير فرص اللعب بالألعاب المختلفة التي تفيد في تحقيق هذا الهدف.

9- دراسة بانكرفوت وبيندلي (Bancroft & Bendinelli, 1981)

(Listening comprehension of compressed, Accelerated and normal speech by the Visually Handicapped)

عنوان الدراسة: الاستيعاب السمعي للكلام المضغوط والسريع والبطيء والطبيعي لدى المعوقين بصرياً.

هدف الدراسة: التعرف على قدرة الطلبة المعوقين بصرياً على الاستيعاب السمعي.

عينة الدراسة: شملت (13) طالباً معوق بصرياً من الطلاب الجامعيين.

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار لمهارات الاستماع التي تضمن ثلاثة أنواع من الكلام وهي: (الكلام الطبيعي، الكلام المسرع، الكلام المضغوط).

نتائج الدراسة: أشارت إلى وجود دلالة في الأداء في الكلام المسرع مقارنة في استيعاب الكلام الطبيعي والكلام المضغوط، كما أكدت النتائج على أن أنظمة الإحساس والإدراك لدى الإنسان قادرة على تنمية وتسريع وظائف معالجة المعلومات.

10- دراسة كرشمان (Kreshman, 1976)

(The Validation of a learning Hierarchy in tactual Discrimination for Blind children)

عنوان الدراسة: التدريب على مهمات التمييز اللمسي عند الأطفال المعوقين بصرياً.

هدف الدراسة: التحقق من أهمية التدريب على سلسلة من مهمات التمييز اللمسي وأثرها في تحسين قدرة الأطفال على استخدام طريقة برايل للقراءة، وكذلك في استخدام الأوبتاكون.

عينة الدراسة: تكونت من (60) طفل من الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض.

أدوات الدراسة: سلسلة مصممة من مهمات التمييز اللمسي لمستوى الاستعداد القرائي ومنها (تمييز أشكال هندسية كبيرة، قطع الأحاجي اللمسية المستوية، أشكال هندسية مشكلة بالنقاط البارزة، أشكال هندسية مشكلة بالخطوط البارزة، خطوط مشكلة بالنقاط البارز، خطوط بارزة متقطعة، التمييز اللمسي لرموز برايل.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أهمية الأنشطة المصممة في تحسين مهارات القراءة بطريقة برايل لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الإعاقة البصرية:

- تعددت المراحل العمرية في الدراسات ولكن جاء الكثير منها موجه للأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض، وهذه الدراسات هي: (خليل، 2011)، (الحوراني، 2007)، (عبد الهادي، 2001)، (الدهان، 1994)، (نجدي، 1990)، كرشمان (Kreshman, 1976)، وجاءت دراسة كاتز (Katz, 2002) لتنمية مهارات السمع، ودراسة كل من (أبو زيتون، عليوات، 2004)، وأرجروبولوس (Argyropoulos, 2000) موجهة لأطفال المرحلة الابتدائية، بينما دراسة كل من: ويذاجين (Withagen, et.al, 2010)، وبوركا (Borcaa, 2010)، وليدتك وستينتون Liedtke, stainton, (1994)، وفولوود (Fullwood, 1987) تناولت مراحل عمرية متعددة ما بين الولادة و(13) سنة، لكن دراسة بانكرفوت وبيندلي (Bancroft & Bendinelli, 1981)، شيمايزو وآخرون (Shimizu, et al, 2000)، أوهتشي وآخرون (Ohuchi & others, 2006) توجهت للطلبة والأفراد المعوقين بصرياً، وجاءت دراسة (دمرداش، 2003) للصف الأول الإعدادي.
- معظم الدراسات استخدمت المنهج التجريبي ما عدا دراسة كل من: ويذاجين (Withagen, et.al, 2010)، وبيجلو(Biglow, 1992)، وبانكرفوت وبيندلي (Bancroft & Bendinelli, 1981) استخدمت المنهج التحليلي، ودراسة كل من:

أرجروبولوس (Argyropoulos, 2000)، وليدتك وستينتون (Liedtke, stainton, 1994)، وفولوود (Fullwood, 1987) استخدمت المنهج شبه التجريبي.

- تراوح عدد العينة في الدراسات السابقة بين (4- 80) فرد، وهناك عدد من الدراسات قسمت العينة إلى مجموعتين ومن هذه الدراسات: (خليل، 2011)، (الحوراني، 2007)، (أبو زيتون، العليوات، 2004)، (تقولا، 1996)، شيمايزو وآخرون (Shimizu, et al, 2000)، وفولوود (Fullwood, 1987)، بينما هناك دراسات استخدمت العينة بشكل عام دون تقسيمها إلى مجموعات ومن هذه الدراسات: (تانسر، الطاني، 2006)، و(دمرداش، 2003)، و(عبد الهادي، 2001)، و(الدهان، 1994)، أرجروبولوس (Argyropoulos, 2000)، وليدتك وستينتون (Liedtke, stainton, 1994)، وبانكرفوت وبيندلي (Bancroft & Bendinelli, 1981)، وأوهتشي وآخرون (Ohuchi & others, 2006)، وبوركا (Borcaa, 2010)، وكاتز (Katz, 2002)، ولكن دراسة (نجدي، 1990) قسم العينة إلى (6) مجموعات حسب نوع الإعاقة ودرجتها، وكذلك دراسة ويذاجين (Withagen, et.al, 2010) حيث قسمت العينة إلى (5) مجموعات حسب المراحل العمرية للعينة.

- أجمعت جميع الدراسات على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وفي مرحلة الرياض بشكل خاص، ومعظمها تناول ذوي الإعاقة البصرية ما عدا دراسة كاتز (Katz, 2002) تناولت من لديهم مشاكل في السمع، وكذلك دراسة (نجدي، 1990) التي تناولت عدة إعاقات (بصرية، سمعية، تخلف عقلي)، وجاءت معظم هذه الدراسات لتنمية جانب أو عدة جوانب في مهارات الطفل المعوق، فقد جاءت دراسة كل من (خليل، 2011) و(نجدي، 1990) لتنمية حواس الطفل المعوق بصرياً أو بعض منها، ودراسة بوركا (Borcaa, 2010) لتنمية مهارة الحركة والتنقل عند المعوقين بصرياً والتعرف على أهميتها وارتباطها ببعض المتغيرات، بينما جاءت دراسة كل من: (الحوراني، 2007)، و(دمرداش، 2003)، وأرجروبولوس (Argyropoulos, 2000)، وويذاجين (Withagen, et.al, 2010)، وفولوود (Fullwood, 1987)، شيمايزو وآخرون (Shimizu, et al, 2000) لتمنية جانب أو عدة جوانب من مهارات اللمس

عند المعوقين بصرياً أو للتعرف على تلك المهارات، وجاءت دراسة كل من (تانسر، الطاني، 2004)، و(أبو زيتون، عليوات، 2004)، وكاتز (Katz, 2002)، وبانكرفوت وبيندلي (Bancroft & Bendinelli, 1981)، وأوهتشي وآخرون (Ohuchi & others, 2006) لتنمية جانب من جوانب مهارات السمع أو التعرف على واحدة منها، بينما جاءت دراسة (عبد الهادي، 2001) كبرنامج متكامل للأطفال المعوقين بصرياً (إدراكي، حسي، حركي، اجتماعي، لذات الطفل)، وكذلك (الدهان، 1994) جاءت كبرنامج إرشادي لهم في جميع الجوانب.

- معظم الدراسات تناولت النتائج بشكل عام عند كلا الجنسين ما عدا دراسة كل من (خليل، 2011)، و(الحوراني، 2007) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للنتائج المترتبة على الدراسة، ودراسة فولوود (Fullwood, 1987) التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالنسبة لاختبار قوة اليدين والأصابع.

خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تضمن الدراسة الحالية دراسات سابقة بعضها كان مباشراً، إلا أن أغلبها كان يتناول أحد متغيرات البحث، وذلك بسبب عدم توفر الدراسات المباشرة تماماً:

1- **من حيث الهدف:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس عند الأطفال المعوقين بصرياً، وبذلك اتفقت مع دراسة (خليل، 2011) و(نجدي، 1990)، ولكنها اختلفت مع معظم الدراسات التي تناولت تنمية الحواس لدى الطفل المعوق بصرياً بالأسلوب والطريقة المتبعة لتنميتها، واتفقت مع جميع الدراسات التي أكدت على أهمية اللعب والألعاب التعليمية في حياة الأطفال بشكل عام وفي مرحلة الرياض بشكل خاص، وكذلك اتفقت معهم على ضرورة تضمين أي برنامج يسعى لتنمية أي جانب من جوانب حياة الطفل ألعاب تعليمية وأنشطة مسلية، وحددت الدراسة الحالية متغيرات البحث (جنس الطفل، درجة الإعاقة البصرية) واتفقت بذلك مع دراسة كل من (خليل، 2011) و(الحوراني، 2007).

2- **من حيث الأداة:** استخدمت الدراسات السابقة عدداً من الأدوات والمقاييس لجمع البيانات والمعلومات عن متغيراتها، طبقاً لموضوعها، وعدد المتغيرات التي تدرسها، حيث كانت بعض تلك المقاييس من تصميم الباحثين، والبعض الآخر كانت معدة مسبقاً، وكانت مقننة على بيئات تلك الدراسات، وبالنسبة للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية (اختبار حاسة السمع واللمس من تصميم الباحثة فاطمة خليل، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي)، برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية من تصميم الباحثة).

3- **من حيث العينة:** تباينت اختيار عينات الدراسات السابقة، وجنسها وحجمها:

- جنس العينة: شملت عينة من الجنسين (ذكور، إناث)، وبهذا اتفقت مع جميع الدراسات.
- الفئة العمرية للعينة: تراوحت أعمار العينة من (5-6) سنوات وهذا ما يتفق مع معظم عينات الدراسات السابقة، ولقد ذكرتها الباحثة فيما سبق.
- حجم العينة: تراوح حجم العينة (30) طفلاً وطفلة من الأطفال المعوقين بصرياً، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين بالتساوي (ضابطة وتجريبية)، وهذا ما اتفق مع كثير من الدراسات السابقة، ولقد ذكرت فيما سبق.

4- **من حيث النتائج:**

- اتفقت مع الدراسات السابقة على أهمية اللعب في حياة الطفل بشكل عام وطفل الروضة بشكل خاص، وضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وفي مرحلة الرياض بشكل خاص.
- توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا اتفقت مع جميع الدراسات التي تناولت مجموعتين (ضابطة، تجريبية).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس التتبعي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا اتفقت مع جميع الدراسات التي تناولت مجموعتين (ضابطة، تجريبية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح القياس البعدي، وبهذا تتفق مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت قياس (قبلي، بعدي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور، وبهذا اختلفت مع دراسة كل من (خليل، 2011)، و(الحوراني، 2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للنتائج المترتبة على الدراسة، واتفقت مع دراسة ودراسة فولوود (Fullwood, 1987) التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالنسبة لاختبار قوة اليدين والأصابع، ودراسة (آل مراد، 2004) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، فالألعاب الحركية لدى الذكور أعطت نتائج لديهم أكثر من الإناث، وكذلك الألعاب الاجتماعية عند الإناث أعطت نتائج لديهم أكثر من الذكور، وكذلك دراسة (الرومي، 1999) توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في تنمية القدرات البدنية والحركية نتيجة اللعب بالألعاب الصغيرة والقصص.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف بصر، كفيف) لصالح ضعيفي البصر، واختلفت مع دراسة (خليل، 2011) التي أكدت على عدم وجود فروق حسب متغير درجة الإعاقة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس، واختلفت مع دراسة (خليل، 2011) التي أكدت على وجود فروق لصالح القياس التتبعي.

الفصل الثالث

الجانب النظري

المحور الأول: الإعاقة البصرية (*Visual Impairment*)

المحور الثاني: اللعب (*The play*)

المحور الثالث: التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال (*Early intervention of Kindergarten*)

المحور الرابع: حاسة اللمس (*Sense of Touch*)

المحور الخامس: حاسة السمع (*Sense of the Hearing*)

المحور الأول: الإعاقة البصرية

(Visual Impairment)

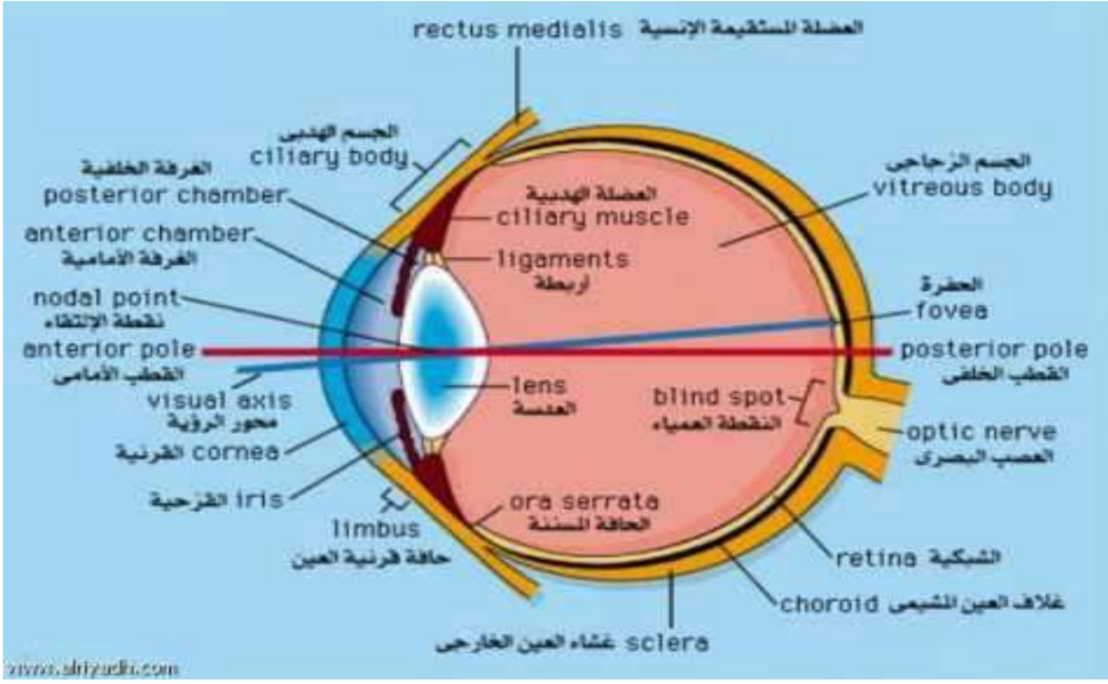
مقدمة

لا شك أن حاسة البصر من أهم حواس الإنسان على الإطلاق، حيث أن الحرمان من حاسة البصر يفقد الطفل خبراته اليومية المتعلقة بالصورة واللون والشكل، ويحرمه من تكوين الصور الذهنية عن معظم الأشياء في البيئة، وكما هو معلوم فإن تكوين الصور الذهنية عن الأشياء وخزنها واستدعائها عند الحاجة تعتبر من أهم مقومات عملية التعلم، لهذا نجد كتب ومناهج رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى تركز على الصورة بشكل أساسي، حيث أن (85%) مما يتعلمه الإنسان من معرفة يأتي عن طريق حاسة البصر.

والفرد الذي يعاني من مشاكل بصرية، تصبح فرصته المتاحة للتواصل مع البيئة والتعلم العرضي أقل بكثير من أقرانه المبصرين، ومع أن الفرد في هذه الحالة يعوض عن فقدان حاسة البصر بحاستي السمع واللمس، لكن التعويض لا يكفي ولا يكون بديلاً تماماً عنها، فالحرمان من حاسة البصر في النهاية يحرم الفرد من معظم خبراته الحياتية المتعلقة باللون والشكل، ومن تكوين الصور الذهنية عن الأشياء، وبالتالي مشكلات في التعلم، وبالإضافة إلى ذلك ضعف في قدرة الفرد المصاب على الاستفادة من المادة المكتوبة من جهة، وتقلص قدرته على الانتقال والمشاركة والتفاعل في النشاطات المدرسية المختلفة من جهة أخرى. (المعايطة، القمش، 2007، ص109)

1- أقسام الجهاز البصري (Optical device sections)

يمثل الجهاز البصري نظاماً معقداً، فهو يتكون من عدة أجزاء متداخلة مترابطة يؤدي الخلل في واحد منها إلى تعطيل بقية الأجزاء، والعين عبارة عن عضو حي يتألف ويحتوي على أغشية وأعصاب وأوعية دموية وعضلات، وهي تأخذ شكلاً كروياً، وتعمل بطريقة شبيهة بطريقة آلة التصوير الفوتوغرافي وإن كانت أكثر تعقيداً من تلك الآلة.



الشكل (1) يبين الأقسام الداخلية للعين

ويتكون الجهاز البصري من أجزاء خارجية وأخرى داخلية، وتشمل الأجزاء الخارجية التجويف العظمي الذي يحتوي كرة العين، والحاجب، وأهداب العين، والجفن، والدموع الواقية للعين مما قد تتعرض له من أذى وضرر.

أما الأجزاء الداخلية فتشمل مكونات كرة العين ذاتها: كـ القرنية (Cornea)، البؤبؤ (Pupil)، العدسة (Lens)، القزحية (Iris)، الصلبة (Sclera)، المشيمة، (Choroid)، الشبكية (Retina)، إضافة إلى العصب البصري والألياف العصبية، والخلايا البصرية اللحائية بقشرة المخ، وتنقسم مقلة العين من الداخل إلى قسمين أولهما: خزانة أمامية تقع بين القرنية والقزحية، وتحتوي على سائل مائي رقيق (Aqueous) يتم إفرازه بوساطة الجسم الهدبي (Ciliary Body)، وثانيهما: غرفة كبيرة تقع خلف العدسة مباشرة، وتحتوي على مادة هلامية شفافية تساعد على حفظ شكل العين، وتسمى بالسائل الزجاجي (Vitreous Fluid). (القريطي، 2005، ص355)

2- آلية الإبصار (Sight mechanism)

يقع الإشعاع المنبعث من جسم ما على العين، ويمر من خلال القرنية حيث يتعرض لأول عملية انكسار، ومن ثم يصل الضوء إلى البؤبؤ الذي يقوم بالتحكم في كمية الضوء الداخل إلى

العين، ثم يصل الضوء إلى العدسة والتي تتغير درجة تحدبها تبعاً لكمية الضوء وخصائصه الأخرى، وتقوم العدسة بكسر الضوء بشكل يكفل تركيزه على شبكية العين، ويمر الشعاع الضوئي عبر السائل الزجاجي الذي يعمل أيضاً على انكسار الضوء وتركيزه على الشبكية، وتتكون صورة الجسم المبصر على الشبكية، ويتم نقلها عن طريق الألياف العصبية إلى العصب البصري الذي ينقلها إلى مراكز الإبصار في الدماغ. (المعايطة، القمش، 2007، ص112)

3- مفهوم الإعاقة البصرية وتعريفها (The concept and definition of visual disability)

- **الإعاقة البصرية من المنظور اللغوي:**

هناك ألفاظ كثيرة في اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره، وهذه الألفاظ هي: الأكمه، الأعمى، الأعمه، الضرير، العاجز، المكفوف، أو الكفيف، وكلمة الأعمى مأخوذة من أصل مادتها وهي العماء، والعماء هو الضلالة، والعمى يقال في فقد البصر أصلاً، وفقد البصيرة مجازاً.

أما كلمة الأعمة فمأخوذة من العمه، والعمه كما في لسان العرب التحيّر والتردد، وقيل في العمه التردد في الضلالة والتحير في منازعة أو طريق، ويقال العمه في افتقاد البصر أو البصيرة، وقيل أن العمه في البصيرة كالعمى في البصر، ويقال أرض عمهاء أي بلا أمارات أو علامات، وغالباً ما ترد كلمة عمه ومشتقاتها في معرض الذم، أما كلمة الضرير فهي بمعنى الأعمى، لأن الضرارة هي العمى، والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره، والكلمة مأخوذة من الضر وهو سوء الحال، إما في نفس الشخص لقلة الفضل والعلم والفقه، وإما في بدنه لعدم جارحه أو لتقص، وإما في حالة ظاهرة من قلة مال أو جاه، ويقال رجل ضرير أي مريض.

أما كلمة عاجز فهي مشهورة الاستعمال في الريف المصري، والعامة يطلقونها على المكفوف لملاحظتهم أنه قد عجز على الأشياء التي يستطيعونها هم، وهي من العجز أي التأخر عن الشيء، أما كلمة الأكمه فمأخوذة من الكمه، والكمه هو العمى قبل الميلاد، أي الذي يولد أعمى مطموس العينين، أما كلمة الكفيف أو المكفوف فأصلها من الكف ومعناها المنع، والمكفوف هو الضرير وجمعها المكافيف. (سليمان، 2001، ص47)

- **الإعاقة البصرية من المنظور الطبي:**

يختلف تعريف فقد البصر من الناحية الطبية من بلد لأخر، وإن كانت معظم التعريفات تعتمد على لوحة المعلومات التي توصل إليها هيرمان سنلن لقياس حدة الإبصار.

حيث أن موسى (2002) ذكر أن الكفيف من الناحية الطبية هو من ينطبق عليه أحد الشرطين التاليين:

- فقد البصر التام.
- حدة إبصار أقل من 60/6 في العينين معاً أو في العين الأقوى بعد التصحيح بالنظارات الطبية.

- **الإعاقة البصرية من المنظور التربوي:**

يعتمد التعريف التربوي للإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المستخدمة لمساعدة الأفراد على التعلم. (موسى، 2002، ص11)

فالتربويون يميزون بين ثلاث فئات من المعوقين بصرياً هم:

- **العميان (Blind):** وتضم هذه الفئة العميان كلياً الذين يعيشون في ظلمة تامة ولا يرون شيئاً، والأشخاص الذين يرون الضوء فقط، أو الذين يرون الضوء ويمكنهم تحديد مسقطهم، والأشخاص الذين يرون الأشياء دون تمييز كامل لها، وأولئك الذين يمكنهم عد أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم، ويعتمد هؤلاء الأشخاص جميعاً على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة.
- **العميان وظيفياً (Functionally Blind):** وهم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة، ولكنها لا تفي بالمتطلبات اللازمة لتعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادي، وبالتالي تظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسة في تعلم القراءة والكتابة.

- **ضعاف البصر (Low Vision Indiviuals)**: وهم الأفراد الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالعدسات المكبرة والنظارات أو بدونها. (الأشرم، 2008، ص12)

ويعد تصنيف كيرك وزملائه (Kirk, et. Al, 1993) للإعاقة البصرية من الناحية التربوية من أهم التصنيفات التي قدمت في هذا الشأن ويمكن تلخيصه كما يلي:

- **الإعاقة البصرية البسيطة:** حيث يستطيع الفرد باستخدام أدوات مساعدة خاصة وإضاءة شديدة أداء المهام المحتاجة إلى إبصار مثل نظيره عادي البصر.
- **الإعاقة البصرية المتوسطة:** ويحتاج الفرد فيها إلى مزيد من الوقت والطاقة لأداء المهام ويظل أداؤه أقل دقة من الفرد العادي حتى مع استخدام الوسائل البصرية المساعدة.
- **الإعاقة البصرية الشديدة:** حيث يستطيع الفرد أداء أبسط المهام التي تحتاج إلى إبصار ولكن بصعوبة شديدة جداً، بينما لا يستطيع أداء المهام الأكثر تعقيداً على الإطلاق. (Kirk, et. Al, 1993, p356-357)

- **الإعاقة البصرية من المنظور القانوني:**

يعتمد هذا التعريف بشكل رئيس على محكين أساسيين هما: **حدة الإبصار (Acuity of Vision)** ويقصد بها قدرة الفرد على رؤية الأشياء وتمييز تفاصيلها وخصائصها المختلفة، و**مجال الرؤية (Field of Vision)** ويقصد به المجال الذي يمكن للفرد الإبصار في حدوده دون تغيير اتجاه رؤيته أو تحديقه، ويهدف هذا النوع من التعريف إلى تحديد مدى أهلية الأفراد الذين يشملهم التعريف للحصول على التسهيلات والحقوق والضمانات المدنية التي يكفلها لهم القانون كمواطنين، مثل الخدمات الصحية والطبية والتعليمية، والاجتماعية والتأهيلية والتشغيلية والدعم المادي وغيرها. (عبد الرحمن، 2001، ص61)

ولمعظم دول العالم تعريفات قانونية لتحديد كف البصر، ويشير سيسالم (1997) أنه يمكن التمييز بين فئتين من الوجهة القانونية للإعاقة البصرية هما العميان وضعاف البصر:

- **العميان:** هم الأفراد الذين فقدوا البصر تماماً أو يرون على مسافة عشرين قدماً (6 أمتار) مايراه الشخص المبصر على مسافة مائتي قدم (60 متراً) في أقوى العينين بعد

استخدام التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات أو العدسات، أو هو من لديه حدة إبصار مركزي لا تتعدى 200/20 قدم أي (60/6)، كما لا يتعدى أوسع قطر لمجال رؤيته 20 درجة لأحسن العينين.

- **ضعاف البصر أو المبصرين جزئياً:** هم الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم المركزية بين 70/20 قدم أي (20/6 متراً)، و200/20 أي (60/6 متراً) في أقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الطبية اللازمة، ومعنى 200/20 أي ما يراه الأفراد ذوي الرؤية الطبيعية على بعد 200 قدم (60 متراً) يراه الكفيف على بعد 20 قدماً (6 أمتار). (سيسالم، 1997، ص18)

- **الإعاقة البصرية من المنظور الاجتماعي:**

يشير محمد (2004) إلى أن كف البصر من المنظور الاجتماعي يتحدد في ضوء اعتبارات معينة هي:

1- الحاجة إلى قيادة أو مساعدة من الغير في البيئة غير المعروفة.

2- عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير.

3- عدم القدرة على التواصل الجيد.

4- عدم إدراك الإشارات الاجتماعية.

5- عدم القدرة على القيام بالدور المنوط به في المجتمع. (محمد، 2004، ص63)

ويعرف موسى (2002) الشخص الكفيف من الناحية الاجتماعية بأنه الفرد الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة وتوجيه في بيئة غير معروفة لديه، أو من كانت قدرته على الإبصار عديمة القيمة، أو من كانت قدرته على الإبصار من الضعف بحيث لا يمكن مزاولة عمله العادي. (موسى، 2002، ص245)

4- نسبة الانتشار (Prevalence)

تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يزيد على (35) مليون مكفوف وحوالي (120) مليون ضعيف بصر في العالم، وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية أن نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى، وإن حوالي (80%) من المعوقين بصرياً يوجدون في دول العالم الثالث، وتزداد نسبة انتشار الإعاقة البصرية مع التقدم بالعمر وتزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة. (الحديدي، 2002، ص45)

وتوضح معظم التقديرات أن معدل انتشار كف البصر بالنسبة للأطفال في سن المدرسة يصل إلى عشر معدل انتشاره بين الراشدين. (محمد، 2008، ص589)

ولكن تقع الإعاقة البصرية في المرتبة الأولى من حيث الانتشار في الجمهورية العربية السورية، حيث أوردت تقارير الإحصائيات لوزارة التربية أن الإعاقة البصرية تشكل نسبة (36%) من مجموع الإعاقات الأخرى وفقاً لإحصاءات عام (2009). (خليل، 2011، ص49)

ولكن على كل حال تبقى هذه الإحصاءات مجرد أعداد تخمينية، وتقديرات عشوائية لا تعكس الصورة الحقيقية لانتشار الإعاقة البصرية، ولا تعبر عن الواقع الفعلي لحجم الإعاقة، نتيجة لإهمال تلك الإحصاءات لقطاعات كبيرة من المصابين بالإعاقة البصرية كالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وكبار السن الذين أصيبوا بالإعاقة البصرية في مرحلة عمرية متقدمة، واختلاف المعايير التي تستند إليها الدول في تصنيف فئات الإعاقة البصرية، ففي الوقت الذي يعتمد بعضها على المفهوم القانوني للإعاقة البصرية يعتمد بعضها الأخر على التعريف الطبي أو التربوي أساساً لتصنيف فئات المعوقين بصرياً، أي أن ما يعتبر ضعيف البصر في دولة ما يعتبر كفيفاً في دولة أخرى. (خضير، البيلاوي، 2004، ص24)

5- تصنيف الإعاقة البصرية (Category of visual disability)

تتعدد تصنيفات الإعاقة البصرية وفقاً لزمن حدوث الإعاقة، ودرجة الإعاقة وسببها ومن هذه التصنيفات تصنيف عبد الغفار والشيخ (1985):

1- **الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي:** هؤلاء ولدوا عمياناً أو أصيبوا بالكف قبل سن الخامسة.

2- **الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث:** هؤلاء الذين أصيبوا بالكف الكلي بعد سن الخامسة.

3- **الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي:** هؤلاء الذين ولدوا أو أصيبوا بالعجز قبل سن الخامسة.

4- **الأفراد ذوي الكف الجزئي الحادث:** هؤلاء الذين أصيبوا بالكف الجزئي بعد سن الخامسة. (الشيخ، عبد الغفار، 1985، ص11-12)

ويرجع السبب في اختيار سن الخامسة كحد لتقسيم هذه الفئات إلى افتراض مؤداه أن من يفقد البصر جزئياً أو كلياً قبل سن الخامسة لا يمكنه الاحتفاظ في كبره بالصورة السابقة على فقده للإبصار، أما من يفقد بصره كلياً أو جزئياً بعد سن الخامسة فلديه فرصة للاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة. (الزهيري، 2003، ص137)

وتصنف منظمة الصحة العالمية الإعاقة البصرية كما هو في الجدول التالي:

الجدول (1) تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية

التصنيف	درجة الإعاقة	حدة الإبصار بعد التصحيح	ملاحظات
طبيعي Normal	لا توجد	أكثر أو مساوي لمستوى 6/ 7.5	
ضعيف البصر Low vision	بسيطة	أقل من 6/ 7.5	يستطيع عد الأصابع على بعد 6 أمتار
	متوسطة	أقل من 6/ 18	يستطيع عد الأصابع على بعد 6 أمتار
	شديدة	أقل من 48/ 6	
الكف البصري Blindness	شديد	أقل من 3/ 60	يستطيع عد الأصابع على بعد 3 أمتار
	شبه كلي	أقل من 1/ 60	يستطيع عد الأصابع على بعد ا متر
	كلي	لا يرى الضوء نهائياً	لا يرى شيئاً مطلقا وقد يتضمن غياب العين أساساً

(Webster, Roe, 1998, p24)

6- أسباب الإعاقة البصرية (Causes of visual disability)

تعود الإعاقة البصرية إلى عوامل عديدة ومختلفة، فمنها ما يولد به الطفل نتيجة لعوامل وراثية أو إصابة الأم أثناء الحمل، ومنها ما يحدث له بعد الميلاد نتيجة إصابته بمرض أو حادثة، وعب هذا يمكن تصنيف الإعاقة البصرية إلى:

1- الأسباب الوراثية (The genetic causes):

وترجع إلى عوامل جينية بيولوجية تنتقل من الوالدين أو أحدهما، ومنها ضمور الشبكية وأخطاء الإبصار مثل قصر النظر وطوله أو الإعاقة البصرية البسيطة وعمى الألوان وغيرها. (باظة، 2003، ص43-44)

والعوامل الجينية المسببة للإعاقة البصرية تكون مباشرة مثل الجينات الوراثية المنتخبة أو السائدة والتي تؤدي إلى تلف الدماغ والجهاز العصبي مما يسبب أحياناً فقدان البصر، أو عوامل جينية غير مباشرة مثل اختلاف عامل الريزيس (وهو اختلاف دم الجنين عن دم الأم بشكل يؤدي إلى أن يقوم دم الأم بتكوين أجسام مضادة لدم الطفل تسبب له مضاعفات) (المعايطة وآخرون، 2000، ص44)

وقد أوضح كيرك وآخرون (1993م) أن الوراثة وحدها تقف وراء (67%) من الإعاقة البصرية (Kirk, et. Al., 1993, p358)، ومن العوامل الوراثية حدوث عتمة خلف عدستي العين (الماء البيضاء) وحالات الجلوكوما الخلقية (المياه الزرقاء) (القريطي، 2005، ص360)

2- الأسباب البيئية (The enviromental causes):

وتتمثل في الأمراض المعدية والأمراض غير المعدية، ومؤثرات ما قبل الولادة ومؤثرات أثناء الولادة وما بعد الولادة.

- أسباب قبل الولادة: وتشمل إصابة الأم أثناء الحمل ببعض الأمراض المعدية مثل الحصبة الألمانية والزهري، وتعرض الأم الحامل لأشعة اكس (X) وتعاطيها للعقاقير والأدوية دون استشارة الطبيب، سوء التغذية بالنسبة للأم، عدم توافر الأكسجين للجنين، تعرض الأم الحامل للحوادث المفاجئة كاضطرابات في إفرازات الغدد. (الروسان، 2001، ص154)

- أسباب أثناء الولادة: وتشمل نقص الأكسجين والولادة العسرة، والولادات المبتسرة، وتكون مسئولة عن (10%) من حالات الإصابة بالإعاقة البصرية.

- أسباب ما بعد الولادة: وتشمل زيادة نسبة الأكسجين في حضانات الأطفال المبتسرين، والتي تكون مسئولة عن نسبة تزيد عن (10%) من الإعاقة البصرية، والأمراض التي تصيب العين والإصابات الناجمة عن الحوادث. (القريطي، 2005، ص360)

3- الأسباب التشريحية (The anatomical causes):

وهي أسباب تعطل العين عن أداء وظيفتها وتنقسم إلى:

- أسباب خارجية: تتعلق بكرة العين، وتشمل عيوب الأجزاء المكونة للعين كالقرنية والشبكية والعدسة.

- أسباب داخلية: تتعلق بالعصب البصري وبالمراكز العصبية بالدماغ، ومنها أمراض الحول (Strabismus)، التشوهات الخلقية وأهمها تعتم العدسة وهو ما يسمى بالمياه البيضاء (Cataract) والجلوكوما (Glucoma) أو المياه السوداء، وغيرها من عيوب الانكسار مثل قصر النظر وأمراض العيون الناتجة عن سوء التغذية وأمراض الشبكية والتهابات العين وغيرها مثل: اعتلال الشبكية الناتج عن السكري (Diabetic Retinopathy)، تنكس الحفيرة (Macular Degeneration)، ورم الخلايا الشبكية (Retino blastoma)، ضمور العصب البصري (Optic Nerve Atrophy)، التليف الخلف عدسي (Retrolental Fibroplasia)، توسع الحدقة الولادي (Aniridia)، البهق (Albinism)، التهاب الشبكية الصباغي (Retinitis Pigmentosa)، عمى الألوان (Color Blindness)، القصور في الانسجة (Coloboma)، القرنية المخروطية (Keratoconus)، رأرأة العين (Nystagmus)، اضطرابات القرنية (Corneal Disorders)، الرمد (Conjunctivitis)، الجحوظ (Exophthalmos). (شقير، 2006، ص154-155)

ويقسم هول وهيل (1996) أسباب الإعاقة البصرية إلى ثلاث مجموعات كما يتضح في الجدول التالي:

الجدول (2) تقسيم هول وهيل لأسباب الإعاقة البصرية

أسباب تتضح بمجرد النظر العينين	أسباب مختفية وراء العدسات	شكل طبيعي للعين لكن السلوك النظري ليس طبيعي
* المياه البيضاء Cataract * إعتام القرنية Cameral capacity *المياه السوداء Glaucoma * المهاق Albinism * تذبذب المقلتين Nystagmus * العمى الحركي Culamatar	تليف العدسة الخلفية Retrolental	* أخطاء الانكسار Refractive error * قصور الأنسجة Colobama * العدوى الولادية Camgenital * التأخر في نضج البصر Delayed Visual Maturation

(Hall& Hill, 1996, p226)

7- المؤشرات الدالة على الإعاقة البصرية (Function indicators to visual impairment)

يسهل التعرف على الكفيف الكلي لكونه عاجزاً عن الرؤية، كما يسهل التعرف على الطلبة (الألبينو)، وذلك ببياض اللون بما في ذلك الشعر والعيون، وكذلك حساسيتهم الشديدة للضوء، وصعوبة في التكيف عند اختلاف الإضاءة، ولكن نستعرض فيما يلي الأعراض المظهرية والتربوية والسلوكية لمؤشرات الشك للكفيف الجزئي.

1) المؤشرات المظهرية (Phenotypic indicators)

1- الالتهابات المتكررة للعين.

2- وجود احمرار في العين أو الجفنين.

3- الحَوَل، تتحرك إحدى عينيه إلى الداخل والخارج.

4- يبدو البؤبؤ في إحدى عينيه أكبر من الأخر.

5- إفراز العيون للدموع بكميات غير طبيعية.

6- ظهور التهابات على الجفن بشكل متكرر. (الروسان، الكيلاني، 2006، ص219)

2) المؤشرات التربوية (Educational indicators)

1- تقريب المادة المطبوعة بحيث تصبح قريبة جداً من العينين لمحاولة القراءة.

2- عدم مشاركة الزملاء بالألعاب الرياضية التي تحتاج إلى رؤية الأشياء البعيدة.

3- عدم القدرة على رؤية الأشياء البعيدة، والارتباك عند القيام بعمل يتطلب النظر من مسافة كالقراءة عن اللوح.

4- عدم القدرة على مسك الأشياء التي تقدم له بشكل مباشر، فقد يقترب أو يبتعد عند محاولة الإمساك بالأشياء.

5- الخلط بين الحروف المتشابهة.

6- عدم الانتباه أثناء الدرس.

7- دفتر الملاحظات والواجبات رديء الترتيب.

8- تكرار أو حذف سطور باستمرار عند القراءة.

9- صعوبة قراءة الخط الصغير.

10- صعوبة التقاط التفاصيل الدقيقة في صورة معينة. (آمال وآخرون، 2009، ص5-6)

3) المؤشرات السلوكية (Behavioral indicators)

1- حركة العيون بطريقة عشوائية.

2- صعوبة الحركة داخل الصف.

3- إجهاد في القراءة لدرجة إغلاق العينين.

4- وضع اليد على العين أو يحركها أمام العين.

5- فرك العين بصورة مستمرة.

6- إظهار ميل لاستخدام عين دون أخرى، إغلاق إحدى عينيه عند النظر إلى اللوح، وقد يغمض عينيه نصف إغماضة، وتقطيب الحاجبين.

7- ميلان الرأس وتحريكه إلى الأمام أو الخلف أو الجوانب بطريقة ملفتة للنظر، كلما أراد النظر للأشياء القريبة والبعيدة.

8- شكوى من تشويش في الرؤية.

9- الشعور بصداع أو غثيان بعد أداء مهمات قريبة من العين.

10- التذمر من الدوخة عند الانتهاء من قراءة فقرة صغيرة.

11- الصعوبة في التمييز بين الأشخاص، والتمييز بين الأصوات.

12- صعوبة التنسيق بين حركة العين واليد.

13- الشعور بألم وحرقة في العين.

14- الشعور بوجود غبار أو رمل على العين. (الروسان، 2001، ص157)

8- العوامل المؤثرة في خصائص المعوقين بصرياً Factors affecting of (the character visually impaired)

هناك عوامل مختلفة تؤثر في شخصية المعوقين بصرياً، وعلى أساسها تتشكل خصائصهم الوجدانية والعقلية واللغوية، ومن بين هذه العوامل مايلي:

1- توقيت حدوث الإصابة، فالطفل الذي يصاب بالإعاقة البصرية قبل سن الخامسة لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها ويكاد يتساوى مع من ولد فاقداً للبصر، بعكس الفرد الذي فقد بصره بعد سن الخامسة.

2- درجة الإعاقة البصرية، حيث لا يستوي الأعمى الذي لا يرى كلياً، ومن لديه بقية من إبصار يمكنه الاعتماد معها على نفسه إلى حدٍ ما، كما تحدد شدة الإصابة نوع التعليم الذي سيتلقاه الفرد عن طريق الحواس الأخرى.

3- موقف المعوق من إعاقته، فإذا كان متقبلاً كانت نظرته للحياة متفائلة وإيجابية، وإذا كان رافضاً لذلك فسيعاني من الصراعات النفسية والإحباط والشعور بالفشل والدونية.

4- الاتجاهات الاجتماعية نحو المعوق بصرياً، حيث تلعب الاتجاهات الاجتماعية والوالدية التي يتبناها المحيطون بالطفل المعوق بصرياً دوراً بالغاً في التأثير على شخصيته وخصائصه، وتتراوح هذه الاتجاهات بين الرفض والإهمال والنبذ وعدم القبول، أو العطف المبالغ فيه والشفقة والحماية الزائدة وهذان الاتجاهان يؤثران سلبياً على شخصية الطفل المعوق بصرياً كما الحال بالنسبة للطفل المبصر، أما الاعتدالية والإيجابية والموضوعية في التعامل مع المعوقين بصرياً بشكل واقعي يساعدهم على تنظيم شخصياتهم بما يحقق لهم النضج النفسي والاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس. (القريطي، 2005، ص368-369)

5- أسباب الإعاقة، فالحالة النفسية للجنود الذين أصيبوا بالعمى وقت الحرب ليست كالحالة التي تكون نتيجة أسباب أخرى، ومن الناحية السيكولوجية نجد أن هناك فرقاً كبيراً بين تصرفات شخص أصيب بالعمى نتيجة لمرض السكر، وبين تصرفات شخص أخر حاول الانتحار ملحقاً الضرر بأعصاب بصره ومسبباً عماه.

6- كيفية حدوث الإعاقة، فالعمى يحدث إما بشكل مفاجئ أو تدريجياً وببطء، فالعمى المفاجئ يحدث صدمة لدى الشخص وربما شعور واتجاه نحو الإعاقة يشبه الشعور والاتجاه الموجود لدى الجمهور العادي تجاه المصابين بالعمى، وتتجسم لديه أفكار أنه أصبح عاجزاً وأنه بمأساة، وأصبح في خطر وربما يصبح في حالة انطواء وتبلد انفعالي شديد، قد تصل أحياناً إلى أفكار تتجه نحو الانتحار.

7- حالة العين ومنظرها، فإحساس الشخص بتغيير حالة العين أو بخطر حدوث هذا التغيير يسبب له حالة من القلق والاضطراب وعدم الراحة والتوتر، فكثيراً ما يوصى الطبيب الاخصائي ببذل كل اهتمام وعناية عند تقرير أوصاف النظارة وعند تركيبها وكذلك عند صيانتها. (حمزة، 1956، ص131-132)

9- خصائص المعوقين بصرياً (Characteristics of visually disability)

يتصف المعوقون بصرياً بخصائص معينة تميزهم عن المبصرين، ومما لا شك فيه أن معرفة الخصائص السيكولوجية للأفراد المعوقين بصرياً يعد أمراً ضرورياً في الأسرة أو المدرسة من أجل التوصل إلى أفضل الطرائق والأساليب للتعامل معهم، وفيما يلي أهم خصائص النمو للمعوقين بصرياً:

1) الخصائص العقلية (The mental characteristics)

عندما تذكر الخصائص العقلية فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هو الذكاء، فهناك وجهات نظر متعددة فيما يخص ذكاء المعوقين بصرياً، فمنهم من يقول أن ذكاء الأعمى لا يقل عن ذكاء المبصر إن لم يتفوق عليه، ومنهم من يعترف بعبقرية بعض العميان إلا أنهم يؤكدون على أن المقارنة بين ذكاء العميان وذكاء المبصرين يجب أن تكون على أساس أداء كل منهم على اختبارات الذكاء، وقد كشفت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين ذكاء العميان والمبصرين لاسيما على الاختبارات الشفهية أو اللفظية التي يتم تعديلها والتأكد من صلاحية استخدامها مع العميان، كالتعديل الذي أدخله صمويل هايس (Hayes, 1907) على اختبار ستانفورد- بينيه، والقسم اللفظي من اختبار وكسلر- بلفيو، بيد أن النتيجة قد تكون عكس ذلك في حالة استخدام اختبارات ذات طبيعة أدائية، وممكن تلخيص بعض الخصائص العقلية لذوي الإعاقة البصرية فيما يلي:

1- لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على التفكير.

2- معدل ذكائهم أقل من مثيله عند أقرانهم المبصرين، وأرجع البعض ذلك إلى أن مقاييس الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها أساساً للمبصرين.

3- معدل أدائهم على اختبارات تتابع الذاكرة البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط.

4- معلوماتهم العامة أقل من المبصرين، وقصور في نمو الخبرات.

5- يصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري عن طريق الاختبارات فقط.

6- تتفاوت قدرتهم الإدراكية تبعاً لدرجة فقدانهم البصري.

7- لا يمكنهم ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية.

8- التصور البصري لديهم عبارة عن اقتران لفظي تم حفظه.

9- يعتمد المعوقون بصرياً (ولادياً أو قبل سن السابعة) في تكوينهم للمفاهيم اللونية والإدراك الشكلي على أفكار وأساليب بديلة ومختلفة عما يستخدمه المبصرون. (القريطي، 2005، ص376-377)

2) الخصائص اللغوية (The linguistic characteristics)

إن الإعاقة البصرية لا تؤثر تأثيراً مباشراً على اكتساب اللغة لدى الفرد، حيث أشارت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين طريقة اكتساب الكفيف والفرد العادي للغة المنطوقة، في حين توجد فروق ذات دلالة بين كل منهما في طريقة كتابة اللغة، وكذلك تتميز الخصائص اللغوية للمعوقين بصرياً ببعض السمات ومنها:

1- يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي كما الحال للمبصرين في تعلم الكلام واللغة المنطوقة، إلا أن المعوق بصرياً يعجز عن تعلم الإيماءات والتعبيرات الحركية والوجهية.

2- يعتمد في إدراكه لبعض المفاهيم على وصف المبصرين لها.

3- من أهم اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المعوقين بصرياً:

- الاستبدال: وهو استبدال صوت بصوت كاستبدال (ش) ب (س) أو (ك) ب (ق).
- التشويه أو التحريف: وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغيير معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.
- العلو: الذي يتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.
- عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.

4- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل في عدم التغيرات أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

5- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.

6- اللفظة أو الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى، وينتج هذا عن القصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة، فيعتمد إلى سرد مجموعة من الكلمات أو الألفاظ لعله يستطيع أن يوصل أو يوضح ما يريد قوله.

7- قصور في التعبير: وينتج من القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها.

8- الصعوبة في فهم بعض المفاهيم مثل اللون والعرض والعمق والسرعة. (الأشرم، 2008، ص20)

3) الخصائص الحركية (The motor characteristics)

يواجه الفرد المعوق بصرياً صعوبات فائقة في ممارسة أنشطة الحياة اليومية، وتنقلاته من مكان إلى أخر، وذلك نتيجة فقدان الوسيط الحاسي الأساسي اللازم للتعامل مع المثيرات البصرية ومن ثم التوجيه الحركي في الفراغ وهو حاسة الإبصار، وتتميز خصائصه الحركية ببعض السمات ومنها:

1- قصور في المهارات الحركية.

2- يستخدم في تنقله من مكان إلى أخر جميع حواسه ما عدا حاسة البصر.

3- يواجه صعوبة في ممارسة سلوكات الحياة اليومية مما يعرضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي والشعور بانعدام الأمن إلى جانب الارتباك في المواقف الجديدة.

4- تتسم حركته بالحذر واليقظة؛ حتى لا يصطدم بعقبات نتيجة تعثره بأي شيء أمامه.

5- حركته محدودة نتيجة قدرته المحدودة على إدراك الأشياء وخاصة البعيد منها إلى جانب حرمانه من المثيرات البصرية.

6- يعاني من بعض اللزمات الحركية مثل فرك العينين، التلويح بالذراعين، وهز الرأس والساقين.

7- تزداد المشكلات الحركية وقصوره الحركي كلما اتسع نطاق بيئته. (محمد، 2004، ص326)

4) الخصائص الانفعالية (The emotional characteristics)

تؤثر الإعاقة البصرية على الخصائص الانفعالية للفرد بما يلي:

1- تؤثر سلباً على مفهوم الفرد عن ذاته وعلى صحته النفسية.

2- سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والانفعالي.

3- اضطرابات نفسية وأكثرها القلق نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر.

4- فقدان الشعور بالطمأنينة والأمن.

5- عدم الثقة بالنفس واختلال صورة الجسم.

6- كثرة استخدام الحيل الدفاعية المختلفة كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب.

7- السلوك العصابي والعدوانية والغضب والخضوع. (الببلاوي، 2001، ص21)

5) الخصائص الاجتماعية (The social characteristics)

1- تؤثر الإعاقة البصرية سلباً على التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي.

2- يجد صعوبة في تكوين الصداقات خوفاً من الغرباء مع اللجوء إلى العزلة أو الوحدة.

3- لا يستطيع استخدام الإشارات الاجتماعية الخاصة بالتواصل غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه والإيماءات.

4- أقل تقبلاً للآخرين، وأقل شعوراً بالانتماء للمجتمع من المبصرين.

5- أكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية.

6- غياب الاتصال بالعين بينه وبين المتحدث مما قد يفسره البعض بأنه عدم اهتمام أو تهرب.

7- سوء التكيف الشخصي والاجتماعي نتيجة العجز البصري والاتجاهات الاجتماعية لبيئة المعوق بصرياً.

8- قد ينجح المعوق بصرياً في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وخاصة في مجال الأسرة والعمل. (سليمان، 2001، ص56-57)

6) الخصائص المعرفية (The Cognitive characteristics)

إن الطفل المعوق بصرياً يفتقد شيئاً بالغ الأهمية لأنه لا يستطيع استخدام بصره، وإنما يلجأ إلى الحواس الأخرى لاكتساب المعرفة، ويلاحظ أن هناك تأخر من الناحية المعرفية لدى المكفوفين مقارنة بالمبصرين، وقد حُدِدَ ثلاث محددات للنمو المعرفي للمعوقين بصرياً، وهي:

- محددات ترتبط بتنوع الخبرات ومداها.
- محددات ترتبط بمجال الحركة والتنقل.
- محددات ترتبط بإمكانية ضبط البيئة والسيطرة عليها. (الحديدي،2002، ص72)

ولوحظ أن المعوق بصرياً يعاني من الناحية المعرفية من الصعوبات التالية:

1- صعوبة في تمييز نفسه عن الآخرين.

2- صعوبة في عمليتي التمثل والمواءمة، وذلك بسبب محدودية الخبرات البيئية.

3- صعوبة الوصول إلى الأشياء الكبيرة جداً أو الصغيرة جداَ، والأشياء البعيدة

4- صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والفراغية.

5- صعوبة في إدراك المفاهيم والتصنيف للموضوعات المجردة.

6- صعوبة في مفهوم اللون ومفهوم الوقت والمسافة. (القمش، المعايطة، 2007، ص122)

7) الخصائص الأكاديمية (The academic characteristics)

تشير الدراسات إلى أن التحصيل الأكاديمي للمعوق بصرياً هو أقل منه لدى الفرد العادي إذا تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وفيما يلي تلخيص لبعض الخصائص الأكاديمية التي يتميز بها:

1- بطء معدل سرعة القراءة سواء كانت المادة المطبوعة بطريقة برايل أو بالأحرف العادية.

2- لا يختلفوا عن المبصرين في قدرتهم على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل جيد، إذا ما تم تعليمهم بأساليب تدريسية ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية.

3- توجد لديهم أخطاء في القراءة الجهرية.

4- خصائص أكاديمية أخرى خاصة بالمبصرين جزئياً، ومنها:

- قصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة.
- قصور في تحديد معالم الأشياء الدقيقة الصغيرة.
- مشاكل في تنظيم وترتيب الكلمات والسطور.
- مشاكل في تنقيط الكلمات ورداءة خطهم.
- الإكثار من التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعون أو يرون. (محمد، 2004، ص328)

9-المهارات الأساسية لتعليم وتدريب المعوقين بصرياً (Basic skills to teach and train the visually impaired)

مهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للمعوقين بصرياً ومبرراته، فلا بد أن تتضمن البرامج التربوية للمعوقين بصرياً تعليمهم وتدريبهم على عدد من المهارات الأساسية، ومن هذه المهارات:

1- مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل Braille Method: طور لويس برايل (Braille) (1809- 1852) طريقة برايل وأظهرها إلى حيز الوجود حوالي عام 1829، وقد ساعده في ذلك ضابط فرنسي اسمه شارلس باربير وكان برايل نفسه معوقاً بصرياً، وتعتبر طريقته من أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعاً في أوساط المعوقين بصرياً.

وقد وصل نظام برايل إلى منطقة الشرق الأوسط بالتحديد في مصر قبل عام (1878) عن طريق مبشره إنجليزية تدعى الآنسة لوفيل (Lovell)، وتقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة (Dots)، والتي تشكل بديلاً لتلك الحروف الهجائية، وتعتبر الخلية (Cell) هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من (6) نقاط، حيث تعطى كل نقطه من النقاط رقما معينا يبدأ من (1) وينتهي بـ (6)، أما الترميز في نظام برايل فلا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتم من

خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة، مما ينجم عنه (63) رمز، ويعتبر استخدام آلة برايل الكاتبة عند البدء في تعليم الكتابة أكثر فاعلية وهذا ما أكدته تجارب الأمم المتقدمة وكذلك التربويون والباحثون في مجال الإعاقة البصرية. (الروسان، 2001، ص162-164)

2- مهارة تعلم الآلة الكاتبة العادية: تعتبر الآلة الكاتبة العادية من أكثر الوسائل الكتابية أهمية للمعوقين بصرياً، حيث إنها تزيد من إمكانية التفاعل بينهم وبين أقرانهم المبصرين، وذلك من خلال تمكين المبصرين من قراءة الأعمال الكتابية للمعوقين بصرياً بشكل مباشر وسريع، غير أن المشكلة الأساسية التي تواجه المعوقين بصرياً (وبالذات المكفوفين منهم) عند استخدام الآلة الكاتبة العادية تكمن في عدم قدرتهم على مراجعة وتصحيح ما يكتبون، ولقد أمكن التغلب على هذه المشكلة في البلاد المتقدمة عن طريق استخدام برامج الحاسبات الآلية حيث يتم توفير التغذية الراجعة بواسطة برايل أو الصوت أو الاثنين معاً.

3- مهارة إجراء العمليات الحسابية: وتعتبر العدادات الحسابية وسائل تسهل مهمة التلاميذ المعوقين بصرياً في القيام بالعمليات الحسابية المختلفة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وهناك عدد من العدادات الحسابية لعل من أبرزها: العدادات والمكعبات الفرنسية ولوحة التيلر، والمكعبات الفرنسية تعد من أفضل العدادات الحسابية للأسباب التالية:

1- يمكن نقل المهارة الحسابية المكتسبة بواسطة التدريب على المكعب الفرنسي إلى نظام برايل، حيث الرموز الحسابية في النظام ولكن بدون العلامة الحسابية.

2- تمكن التلاميذ من الكتابة بشكل أفقي ورأسي، ولا شك إن الكتابة الرأسية أمر ضروري في العمليات الحسابية المطولة، حيث ينبغي وضع الخانات العددية بشكل تسلسلي تحت بعضها، ليتسنى للطفل المعوق بصرياً تغطيتها لمسياً، وإدراكها حسياً بسهولة ووضوح، وهو ما يوفره المكعب الفرنسي.

3- يستطيع التلميذ بواسطتها أن يحل أكثر من مسألة حسابية في آن واحد، نظراً لاتساع المساحة المستخدمة. (الجعفري، 1420هـ، ص26-28)

4- مهارة فن التوجه والحركة: يتكون مسمى التوجه والحركة من مصطلحين متلازمين:

- التوجه أو التهيؤ Orientation: ويعرف بأنه عملية استخدام الحواس لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه وعلاقته بجميع الأشياء الأخرى المهمة في بيئته.
- الحركة Mobility: ويعرف بأنه قدرة واستعداد وتمكن الشخص من التنقل في بيئته.

والتوجه يمثل الجانب العقلي في عملية التنقل، بينما تمثل الحركة الجهد البدني المتمثل في الأداء السلوكي للفرد، وتعتبر مشكلة الانتقال من مكان إلى أخر من أهم المشكلات التكيفية التي تواجه المعوق بصرياً، وخاصة ذوي الإعاقة البصرية الشديدة (الكفيف كلياً)، ولذا يعتبر إتقانه لمهارة فن التوجه والحركة من المهارات الأساسية في أي برنامج تعليمي تربوي.

ويعتمد المعوق بصرياً على حاسة اللمس اعتماداً أساسياً في معرفة اتجاهه، وقد يوظف حاسة اللمس تلك في توجيه ذاته، فقد يحس بأشعة الشمس أو الرياح ويوظف تلك المعرفة في توجيه ذاته نحو الشرق (صباحاً) ونحو الغرب (مساءً)، كما قد يوظف حاسة السمع في توجيه ذاته نحو مصدر الصوت، وقد استعان المعوق بصرياً على مر العصور بوسائل بدائية وحديثة في توجيه ذاته ابتداءً من العصا البيضاء وانتهاء بالعصا التي تعمل بأشعة الليزر، وتعتبر دافعية الفرد الكفيف لتعلم مهارات فن الحركة والتنقل من مكان إلى أخر من أقوى العوامل التي تساعد على نجاحه في التنقل بأمان من مكان إلى أخر. (القريطي، 2005، ص387)

5- مهارة القراءة بطريقة الأوبتكون: ظهر جهاز الأوبتكون في عام (1971)، ويتكون هذا الجهاز من كاميرا صغيرة، وشاشة صغيرة، وجهاز بحجم آلة التسجيل الصغيرة، به فتحة تسمح بدخول أصبع السبابة فيه، ومهمة هذا الجهاز مساعدة الكفيف على قراءة المواد المطبوعة، والكتب والمجلات والجرائد، وذلك بواسطة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز محسوسة تحت إصبع السبابة بحيث يحس الكفيف شكل الحرف المقروء بواسطة الكاميرا، وفي الوقت نفسه يظهر الحرف المحسوس على شاشة صغيرة تسمح للمعلم بمراقبة ما يقرأ الكفيف. (الروسان، 2001، ص165)

6- تنمية الحواس: تعتمد كفاءة المعوقين بصرياً على مدى الاستفادة من البقايا البصرية لديهم، ومدى تنشيطهم وتنميتهم لحواسهم الأخرى واستخدامها بفعالية، ويتطلب ذلك أن تتضمن

برامج تعليمهم وتأهيلهم التدريب لحواس السمع، واللمس والشم حتى تعمل بكامل طاقتها لمساعدة المعوق بصرياً على التعامل بكفاءة أكثر مع مكونات بيئته ومثيرات عالمه الخارجي.

- **التدريب السمعي:**

يتزود المعوقون بصرياً بكثير من المعلومات عن العالم الخارجي عن طريق المثيرات السمعية المختلفة، كالأصوات البشرية والحيوانية، وحفيف الأشجار وخرير المياه، وتلاطم الأمواج، وأصوات الرياح والأمطار، ووسائل النقل والمواصلات، وتشمل تدريبات حاسة السمع للمعوقين بصرياً ما يلي:

* تنمية مقدرة الطفل على التعرف على حسن الإصغاء والانتباه للأصوات المحيطة به، والوعي بها وإدراكها.

* تنمية مقدرة الطفل على التعرف على الأصوات، والتمييز بينها وتعيين هويتها ودلالتها.

* مساعدة الطفل على تحديد الاتجاه الذي يصدر منه الصوت أو تحديد موقعه وما يتطلبه ذلك من تعلم بعض المفاهيم المكانية اللازمة لذلك (فوق وتحت، أعلى وأسفل، يمين وشمال، شرق وغرب، شمال وجنوب).

* تنمية مهارة الطفل على تحديد المسافة التي يصدر من عندها الصوت (قريب وبعيد).

* مساعدة الطفل على استخدام الصوت كإشارات سمعية هادية له في التحرك داخل بيئته بأمان وكفاءة. (الحديدي، 2002، ص319-324)

– **التدريب اللمسي**

لحاسة اللمس أهميتها البالغة في إدراك أشكال الأشياء وتركيباتها البنائية وحجومها وقيم سطوحها(ملامسها)، وفي التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، علاوة على الاحساس بالضغط والألم والحرارة.

وتشمل التدريبات الخاصة بحاسة اللمس ما يلي:

* تنمية المهارات الحركية الخاصة بالعضلات الدقيقة للأصابع من خلال معالجة أدوات ربط وتزرير الملابس، لضم الخرز في الخيط، واستخدام أدوات الأكل وتشكيل الصلصال، وطي الورق وبناء المكعبات.

* تنمية مهارات الانتباه والتذكر والتمييز اللمسي، والمقارنة بين قيم سطوح الأشياء وملامسها (الخشن والناعم، اللين والجامد)، ودرجات الحرارة (البرودة والسخونة) والأشكال المختلفة (المربع والمستطيل، الدائرة، المثلث، المكعب، الاسطوانة......)، والأطوال والأحجام والأوزان. (القريطي، 2005، ص381)

- التدريب الشمي:

لحاسة الشم أهميتها الفائقة في إدراك الروائح التي تنبعث من مختلف الأشياء بالبيئة المحيطة، كالأشجار والنباتات، والحدائق، والمطاعم والحوانيت والمستشفيات، والفواكه والخضروات والأطعمة، والحوائط والجدران، والأصباغ وشواطئ والأنهار والبحار...الخ، وكذلك تزود حاسة الشم المعوقين بصرياً بمؤشرات تعينهم في التعرف على مكونات البيئة المحيطة، وفى تعيين مواقع الأشياء المختلفة بها.

ومن بين التدريبات اللازمة لتنمية هذه الحاسة:

* تنمية إحساس الطفل بالروائح ووعيه بها وإدراكها.

* تنمية مقدرة الطفل على التمييز بين الروائح المختلفة (لأنوع العطور والزهور، والصابون، والدخان ، والمطهرات، والأدوية..... الخ).

* تدريب الطفل على تحديد موقع مصدر الروائح. (القريطي، 2005، ص382)

- تنمية البقايا البصرية:

ويقصد بها تنمية ما تبقى لدى المعوق بصرياً من قدرته البصرية، إذ تتمكن نسبة من المعوقين بصرياً من قراءة الكلمات المطبوعة بالقدرة البصرية المتبقية لديهم.

وتتم تنمية البقايا البصرية بطرائق عدة منها: استخدام النظارات المكبرة، أو استخدام الكتب المطبوعة بحروف كبيرة، وتبدو أهمية هذه المهارة في سرعة الحصول على المعلومات المقروءة مقارنة مع طريقة برايل أو الأبتكون. (الروسان، 2001، ص168)

يلاحظ أن ذوي الإعاقة البصرية يشكلون فئة غير متجانسة من الأفراد وإن اشتركوا في المعاناة من المشاكل البصرية، ويتضح أن هناك ترابطاً واتصالاً بين الخصائص السيكولوجية

للمعوقين بصرياً، فالجانب الحركي يؤثر على الجانب الانفعالي، والجانب اللغوي يؤثر على الجانب الاجتماعي، كما أن هناك ترابطاً بين الخصائص الاجتماعية والانفعالية التي تنتج عن كف البصر، بل إن الخصائص الانفعالية تتأثر بالخصائص الاجتماعية، وعلى هذا فهي سلسلة متصلة الحلقات لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، وحدوث اضطراب في أحد الجوانب يؤثر بالسلب على الجوانب الأخرى، ونجد أن المشاكل تختلف في مسبباتها ودرجة شدتها وفي زمن حدوثها من فرد إلى أخر، وقد أدى عدم التجانس هذا إلى تنوع أساليب وأدوات التعامل معهم، والتي تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل خصائصهم المختلفة، وبالتالي ضرورة الدراسة العميقة لخصائصهم ونقاط القوة والارتكاز لديهم والعمل على تقويتها وتنميتها رفع سوية نقاط الضعف لديهم، وبما أن الحواس البديلة لدى المعوق بصرياً تعتبر المرتكز الأساسي لديه في غياب البصر كلياً أو جزئياً، لذا لا بدّ من العمل على تدريب جميع المهارات المتعلقة بها، والعمل على رفع سوية عملها، من خلال استخدام الأدوات والوسائل والاستراتيجيات المناسبة والملائمة لخصائصهم واحتياجاتهم.

المحور الثاني: اللعب

(The play)

مقدمة

إن اللعب وجد مع الإنسان منذ وجوده الأول، وهو يتعامل مع الطبيعة ويتفاعل معها، والطفل يولد ومعه الاستعداد والميل للّعب منذ اللحظات الأولى التي يأتي بها إلى الدنيا، فاللعب هو حاجة أساسية من حاجات الطفل، ودافع فطري، وضرورة من ضرورات حياته مثل الأكل والنوم والنظافة، أي أن الطفل ليس بحاجة إلى تعلّم اللعب، ولكنه بحاجة لحرية اللعب، وإلى الإرشاد والتنظيم أثناء اللعب لكي يمارسه بارتياح، فيحقق بذلك الفوائد المرجوة والمخطط لها، وقد أكد الفلاسفة وعلماء التربية والنفس أهمية اللعب كنشاط تعليمي تربوي ممتاز، فها هو انطون مكارنيكو يقول: إذا كان العمل مشاركة الإنسان في الإنتاج الاجتماعي، فإن اللعب يمكن الإنسان/ الطفل من الجهود النفسية والعقلية الضرورية للعمل. (حنا، 1999، ص8)

1- مفهوم اللعب (Concept of play)

يختلف مفهوم اللعب باختلاف النظرية الفلسفية أو الاجتماعية أو التربوية التي تناولته، وبنفس الوقت حاول الكثيرون تعريف اللعب بطريقة تشمل جميع خصائصه، ورغم أن هذا الأمر يبدو سهلاً – فقد سبق لنا جميعاً اللعب – إلا أنه ليس كذلك على الإطلاق، وقد قيل أن اللعب لفظ مراوغ مثل الماء، فلا يمكن إحكام نظرية حوله مثلما لا يمكن إحكام قبضة اليد على الماء، لذا سوف نحاول تعريف اللعب من خلال وجهات نظر متعددة حتى نستخلص منها السمات المميزة له، بحيث تساعدنا في فهم هذه الحاجة الأساسية للأطفال، وكيفية استثمارها في توجيه سلوكهم والارتقاء به بدنياً، وعاطفياً، ومعرفياً، واجتماعياً، وشخصياً.

فيُعرفه موستاكس بأنه: ذلك النشاط الحر الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق أي هدف عملي. (السقا، 1999، ص61)

وعرفته سوزانا ميلر: بأنه نشاط سلوكي يقوم بدور رئيس في تكوين شخصية الفرد وتأكيد تراث الجماعة أحياناً، وهو ظاهرة سلوكية في الكائنات الحية، وتتميز بها الفقاريات العليا، والإنسان على وجه الخصوص. (حنا، 1999، ص17)

أما بياجيه فيعرف اللعب على أنه عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء. (الهنداوي، 2003، ص19)

وعرفه بدوي في معجمه في مصطلحات العلوم الاجتماعية "أن اللعب هو اشتراك الفرد في نشاط رياضي أو ترويحي سواء كان لعباً حراً أو لعباً منظماً يتم بموجب قوانين وأنظمة معترف بها". (بدوي ، 2002، ص12)

ويعرف فروبل اللعب بأنه نشاط تلقائي ونفسي، وهو مثال للحياة البشرية في مجموعها، وكان مقروناً دائما بالفرح والرضا والراحة النفسية والجسمية والشعور بالسلامة الكوني. (العناني، 2002، ص16)

وبالرغم من التعريفات المختلفة للعب، فإننا نلاحظ وجود سمات عامة مشتركة ومتفقاً عليها بين التعريفات السابقة المختلفة، وتتمثل هده السمات في التالي:

1- أنشطة ترتبط بالميول والدوافع الداخلية وليست موجهة من دوافع خارجية لذا فهو لا يتعب صاحبه.

2- يتضمن القيام بنشاطات مختلفة جسمية، عقلية، لفظية، وجدانية، اجتماعية لذلك فهو يساهم في نمو الفرد من جميع النواحي.

3- من الصعب التنبؤ بمجرياته أو نتائجه.

4- أنشطة تبعث السرور والمتعة يؤديها الفرد لذاتها بإخلاص وانهماك.

5- يتصف بالمرونة والتنوع وفقاً لاختلاف الأشخاص والمواقف فهو موجه وغير موجه، ايهامي وواقعي.

6- يمتاز بالسرعة والخفة.

7- بعيد عن الصراع النفسي والاضطراب لأن الذات تسيطر على مواقف اللعب، ولو حدث ودار صراع نفسي فإن الذات سرعان ما تتحرر منه بالتعبير الحر والتطهير الانفعالي.

8- نشاط حر تعطى للفرد حرية الاندماج فيه واختيار ألوانه والأشخاص المشاركين فيه.

9- مطلب ضروري من مطالب النمو.

10- عملية تمثّل يتعلم الطفل عن طريقه وينمو عقله. (الهنداوي، 2003، ص20-21)

2- مفهوم الألعاب التعليمية(The concept of educational games)

اللعبة لغة هو اسم يدل على نوع اللعب وهيئته من حيث شكله ومضمونه وأجزاؤه، ولقد اختلف العلماء في تعريفهم الاصطلاحي للألعاب، ومن هذه التعريفات:

* يرى جبس أن اللعبة "هي نشاط يتم بين أفراد متعاونين أو متنافسين للوصول إلى غاياتهم في إطار قواعد موضوعه". (العناني، 2002، ص18)

* ويعرف بلقيس اللعبة بأنها "نشاط أو مجموعة من ألوان النشاط المنظم، التي يمارسها المرء منفرداً أو في جماعة، لتحقيق غاية معينة". (بلقيس، 2002، ص17)

وتتميز الألعاب التعليمية بأنها:

1- تسير وفق قواعد محددة مفهومة، متفق عليها من قبل من يمارسها.

2- توفر لمن يمارسها شعوراً معيناً من المتعة أو الفائدة أو الفوز دون أذى أو ضرر للغير.

3- نشاط منظم يقوم على روح المنافسة الودية مع الذات ومع الآخرين.

4- تتضمن تعاوناً أو منافسة مع الذات ومع الآخرين.

5- تؤدى في حدود زمان ومكان معينين. (الأحمد، منصور، 2008، ص26-27)

3- خطوات إعداد اللعبة التعليمية (Steps educational game preparation)

ينبغي أن تتوافر في اللعبة التعليمية مجموعة من العناصر اللازمة لإعدادها وتنفيذها وتقويمها حتى تحقق الغرض الذي وجدت من أجله.

- **عملية الإعداد:** يمكن إعداد اللعبة وذلك من خلال وضع مجموعة من الأهداف والتي تأخذ الخطوات الآتية:

1- اختيار موضوع اللعبة: ويتضمن:

- تحديد المجال (حركي، وجداني، عقلي)

- تحديد الأهداف السلوكية للعبة.

2- جمع البيانات: وذلك بجمع البيانات عن خصائص اللعبة.

- تحديد البيانات المطلوبة وترتيبها.

3- تصميم نموذج اللعبة: يجب أن يراعي مصمم اللعبة الآتي:

- تحديد خصائص الأطفال مثل العمر الزمني والعقلي والجسمي.
- تحديد أدوار الأطفال في اللعب.
- تحديد قوانين اللعبة وتعليماتها.

- **عملية التنفيذ:** ويقصد بالتنفيذ تطبيق اللعبة على الأطفال وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- مراجعة مكونات اللعبة.
- مراجعة خطوات اللعبة.
- توجيه الإرشادات. (بدور، 2014، ص62)

- **تقويم اللعبة:** ويقصد بتقويم اللعبة تحديد نواحي الضعف والقوة في الشيء أو الشخص المقوم، كما يعد التقويم عملية تشخيصية وقائية، وتقويم اللعبة يعني تحديد نواحي القوة والضعف في اللعبة التعليمية وإصدار حكم عليها من حيث:

- مكونات اللعبة.
- خطوات اللعبة.
- أهداف اللعبة.
- تقديم التغذية الراجعة.
- إعادة تصميم اللعبة بشكل أفضل بناء على عملية التقويم.

- **اتخاذ القرار:** بعد التحقق من صلاحية اللعبة أو بعد تصميمها من جديد بالشكل الملائم يتفق المشاركون في تقييمها على تقييم الأطفال، إن اتخاذ القرار بشأن اللعبة يتم من خلال عدة محكات من أهمها:

  - تكلفة اللعبة.
  - الزمن المستغرق للعبة.
  - مدى مساهمتها في تنمية الأطفال.
  - سهولة استخدامها وتطبيقها. (الأحمد، منصور، 2008، ص136)

4- الشروط الواجب توافرها في الألعاب التعليمية (The conditions that must be provided in educational games)

تشير العناني إلى شروط ومعايير عدة ينبغي مراعاتها عند اختيار أدوات اللعب للأطفال وهي:

1- **السلامة والأمان:** ويعد هذا الشرط من أهم شروط اختيار أدوات اللعب للتأكد من أنه ليس من السهل فكها إلى أجزاء صغيرة، وتجنب اللعب ذات الأطراف الحادة، كذلك المواد المصنعة منها أدوات اللعب ينبغي ألا تكون سامة أو قابلة للاشتعال.

2- الصناعة الجيدة: كأدوات اللعب ينبغي أن تكون جيدة الصنع لا تتلف بسهولة عند استخدامها من قبل عدد كبير من الأطفال.

3- القابلية للتنظيف: من الضروري أن تتحمل أدوات اللعب التنظيف والتعقيم في حالة استخدام الأطفال لها.

4- مناسبة لسن الأطفال: فأدوات اللعب يجب أن تكون مناسبة لسن الأطفال و قدراتهم النمائية، كما يجب أن تشبع حاجاتهم واهتماماتهم.

5- الجاذبية: ينبغي أن تكون أدوات اللعب جذابة للأطفال حتى يقبلوا على استخدامها، ومن عوامل الجذب التي يجب أن تتوفر فيها اللون، الحركة، الصوت، الملمس.

وتؤثر أدوات اللعب المتاحة للأطفال على طريقة لعبهم ونوع هذا اللعب، فقد أظهرت دراسة أجريت على سلوك أطفال المدارس عند وجود كميات مختلفة من أدوات اللعب في مكان اللعب، إن وجود دمى أقل حول الأطفال يجعل عدد الاتصالات الاجتماعية أكبر وكذلك يتزايد السلوك غير المرغوب فيه، أما وجود كميات كبيرة من معدات اللعب فيثبط الهمة للقيام بالاتصالات الاجتماعية ولكن يكون له تأثير منشط على النشاط الاستكشافي والبناء لدى الفرد، وهذا يتفق جيداً مع الافتراض القائل بأن قيمة اللعب تكمن على الأقل في جانب منها في قدرتهم على التنبيه وإثارة الاهتمام. (العناني، 2002، ص20)

5- أنواع اللعب عند الأطفال (Types of play of children)

تتنوع أنشطة اللعب عند الأطفال من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها، وهذا التنوع يعود إلى الاختلاف في مستويات نمو الأطفال وخصائصها في المراحل العمرية من جهة، وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى وعلى هذا يمكننا أن نصنف نماذج الألعاب عند الأطفال إلى الفئات التالية:

1- اللعب التلقائي:

وهو عبارة عن شكل أولي من أشكال اللعب، حيث يلعب الطفل حراً وبصورة عفوية وتلقائية بعيداً عن القواعد المنظمة للعب، فهو لا يتبع قواعد معينة ويكون في معظم الحالات إفرادياً بعيداً عن القواعد المنظمة للعب وجماعياً حيث يلعب كل طفل بمفرده، ويميل الطفل في مرحلة اللعب التلقائي إلى التدمير وذلك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي، إذ يجذب الدمى بعنف ويرمي بها بعيداً. (السقا، 1999، ص67)

2- اللعب التمثيلي (اللعب بالأدوار):

ويتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص الطفل لشخصيات الكبار مقلداً سلوكهم وأساليبهم التي يراها وينفعل بها، وتعتمد الألعاب التمثيلية على خيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية، ويطلق على هذه الألعاب (الألعاب الإبداعية)، ويحدد مضمون الألعاب التمثيلية بحسب أدوات اللعب والأشياء المتوافرة لدى الأطفال، فيمكنهم تقليد تصرفات بعض الأشخاص، وتمثيل العلاقات الطيبة بين من يحيط بهم من أناس كبار.

ويتصف هذا النوع من اللعب بالإيهام أحياناً وبالواقع أحياناً أخرى، إذ لا تقتصر الألعاب التمثيلية على نماذج الألعاب الخيالية الإيهامية فحسب بل تشتمل على ألعاب تمثيلية واقعية تترافق مع تطور نمو الطفل، ولا شك في أن مضمون هذا النوع من الألعاب يمكن أن يكون متنوعاً، ويساعد على تطور هذه الألعاب ملاحظة الوسط المحيط، وبعض الألعاب التعليمية التربوية والحكايات والقصص القصيرة ومشاهدة مسرح العرائس.

وينمي التمثيل بالدمى خيال الأطفال بواسطة بعض المشاهد الممتعة التي تدخل الفرح إلى قلوبهم، وتعويدهم على الانتباه وتبعث الحيوية في نفوسهم، وعن طريق قيام الأطفال ببعض أدوار شخصيات الحادثة تنمو قدراتهم على التعبير الجيد والتطور السليم. (الهنداوي، 2003، ص82)

3- الألعاب التركيبية:

ويبدو هذا النوع من الألعاب في بناء المكعبات والنماذج والفك والتركيب، ويظهر هذا الشكل في سن الخامسة أو السادسة حيث يبدأ الطفل بوضع الأشياء بعضها بجوار بعض دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة أن هذه الأشياء تمثل نموذجاً ما يعرفه، فيفرح لهذا الاكتشاف ومع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية على الرغم من اختلاف الأطفال في قدراتهم على البناء والتركيب.

وهذا النوع من اللعب يدعم ألعاب التمثيل لدى الأطفال، ويشكل المضمون الرئيس لكثير من الألعاب الأخرى، ويستعمل الأطفال في هذه الألعاب أشكالاً هندسية معروفة (مكعبات، أعمدة، صفائح،...)، ومواد إضافية أخرى (دمى،...)، ومواد البناء المتنوعة وتسميتها بدقة، كما يتعلمون استعمالها بشكل صحيح من خلال بناء حائط، سور، بيت، مقعد، طاولة،...، وتزداد قدرة الأطفال على تمييز الأشياء بحسب حجمها (كبير، صغير، طويل، قصير، عالي، منخفض)، أو بحسب ألوانها (أحمر، أصفر،....)، ومن ثم بحسب الحجم واللون معاً، ونظراً لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بإنتاج العديد من الألعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل. (الأحمد، منصور، 2008، ص96)

4- الألعاب الفنية (كالرسم والأشغال والموسيقى):

تدخل في نطاق الألعاب التركيبية، وتتميز بأنها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان والتذوق الجمالي، في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل، ومن بين الألعاب الفنية رسوم الأطفال التي تعبر عن التألق الإبداعي عند الأطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخبطة، وتظهر النزعة الإبداعية عند الأطفال من خلال الأداء الموسيقي والرقص من جهة، ومن خلال الاستمتاع بهما من جهة ثانية، ويرى فروبل في الرسم الكثير من تعبير الفرد عن نفسه، وفيه يستغل بداهته وينمي قوته الابتكارية.

إن البيئة الفنية تربوياً تزود أطفالها بفرص التعامل مع الصوت والحركة ومزجهما، فيقوم الطفل بالغناء أثناء لعبه ويحب الأغاني الحركية التي يستجيب فيها لكلمات بحركات معينة، وهذه المهارة لا تلبث أن تتطور سريعاً بحيث يصبح قادراً على طلب بعض الأغنيات الخاصة، وأن يميز بعض القطع الموسيقية. (الهنداوي، 2003، ص87)

وتظهر الفروق الجنسية بين الأطفال منذ وقت مبكر، فالصبيان لا يميلون إلى رسم الأشكال الإنسانية كالبنات، ولكنهم يراعون النسب الجسمية أكثر منهن، فبينما نجد أن الأطفال جميعهم يميلون إلى رسم الأشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة، نجد أن البنات يبدؤون في رسم أشكال تعبر عن الجنس الأخر بعد الحادية عشرة، وتشتمل رسوم الصبيان على الطائرات والدبابات والمعارك في حين تندر هذه الرسوم عند البنات، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها والألعاب التي يقومون بها، وما يؤثر في نوعية الرسوم أيضاً المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر إلى جانب مستوى ذكاء الطفل. (حنا، 1999، ص103-104)

5- الألعاب الترويحية والرياضية (الحركية):

وهي الألعاب التي تتمثل في المطاردة والنط والتقاط الكرة، والجري والتسلق، ويشبع هذا النوع من الألعاب حاجة الأطفال إلى الحركة والرغبة في اللعب الجماعي، ويمكن أن ترافق هذه الألعاب الحركية بعض الأغاني أو المقطوعات الموسيقية، وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران حيث يتم اللعب ضمن جماعة غير محدودة من الأطفال، حيث يقلد

بعضهم بعضاً وينفذون أوامر قائد اللعبة وتعليماته، وألعاب هذه السن بسيطة، وكثيراً ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق، وتخضع هذه الألعاب للتعديل أثناء الممارسة، وفي حوالي الخامسة يحاول الطفل أن يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو المشي على رجل واحدة أو نط الحبل، وهذه الألعاب تتخذ طابعاً فردياً أكثر منه جماعياً لأنها تفتقر إلى التنافس، بينما يتخلى الأطفال عن هذه الألعاب في سنوات ما قبل المراهقة.

والألعاب الترويحية والرياضية لا تبعث البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الأنشطة المختلفة، والألعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي، والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس على تنشيط الأداء العقلي وعلى الشخصية بمجملها، ويرى فروبل أنه لا يكفي إعطاء الأطفال اللعب التي تتناسب مع نموهم الجسمي فحسب، بل يتحتم أن تسد هذه اللعب مطالب نشاط الطفل الذاتي. (السقا،1999، ص68)

6- الألعاب الثقافية:

إنها أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات، وتزيد من توسيع مداركه، بسبب ما تستدعيه هذه الألعاب من حلول مختلفة ودقيقة، ومن الألعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للأطفال عبر الإذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الأطفال، ويفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الأشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم، ويميلون إلى القصص الكلاسيكية كما يميلون إلى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية، ويميلون في سنوات ما قبل المدرسة – بسبب ما يتصفون به من إحيائية – إلى القصص التي تدور حول الحيوانات، ومع تطور النمو يتغير تذوق الطفل للقراءة، إذ أن ما كان يستثيره في الماضي لم يعد يجذب انتباهه الآن، ومع النمو العقلي وازدياد خبراته يصبح أكثر واقعية. (حنا، 1999، ص107-108)

6- العوامل المؤثرة في لعب الأطفال (Factors influencing in children playing)

يتخذ لعب الأطفال أشكالاً وأنماطاً مختلفة ومتباينة، فالأطفال لا يلعبون بدرجة واحدة من الحيوية والنشاط، كما لا يلعب الطفل نفسه في كل وقت بشكل أو بنمط واحد لا يتغير، إذ تتحكم فيه عوامل كثيرة ومتباينة ومختلفة منها:

1- العامل الجسدي:

من المسلم به أن الطفل السليم جسدياً يلعب أكثر من الطفل المعتل الجسد، كما أنه يبذل جهداً أو نشاطاً يفرغ من خلالهما أعظم ما لديه من طاقة، وتدل ملاحظات المعلمين في المدارس الابتدائية والمشرفين على دور الحضانة ورياض الأطفال، أن الأطفال الذين تكون تغذيتهم ورعايتهم الصحية ناقصة هم أقل لعباً واهتماماً بالألعاب والدمى التي تقدم إليهم، كذلك مستوى النمو الحسي الحركي في سن معينة عند الطفل يلعب دوراً هاماً في تحديد أبعاد نشاط اللعب عنده، فقد تبين أن الطفل الذي لا يملك القدرة على قذف الكرة والتقاطها لا يشارك أقرانه في الكثير من ألعاب الكرة، كما أن النقص في التناسق الحركي عند الطفل ينتهي به إلى صده وإعاقته عن ممارسة الألعاب التي تعتمد بصورة أساسية على التقطيع والتركيب والرسم والزخرفة والعزف. (الهنداوي، 2003، ص73)

2- العامل العقلي:

يرتبط لعب الطفل منذ ولادته بمستوى ذكائه، فالأطفال الذين يتصفون بالذكاء والنباهة تختلف ألعابهم كما تدل لعبهم على التفوق والإبداع، وتبدو الفروق الفردية بين هذين النموذجين من الأطفال واضحة في نشاط لعبهم منذ العام الثاني، فسرعان ما ينتقل الطفل الأكثر ذكاءً من اللعب الحسي إلى اللعب الذي يبرز فيه عنصر الخيال والمحاكاة جلياً واضحاً عنده، ولا يظهر هذا التطور في لعب الأطفال الأقل ذكاءً، إذ أن لعبهم يأخذ مع انقضاء الشهور والسنوات شكلاً نمطياً لا يبرز من خلاله مظهر أساسي للتغيّر.

أما بالنسبة لاختيار مواد اللعب وانتقائها فإن الأطفال العاديين أو ذوي المستويات الأعلى في الذكاء يظهرون تفضيلاً لمواد اللعب التي تعتمد إلى حد كبير على النشاط التركيبي البنائي

بنسبة أعلى من الأطفال ذوي العقول الضعيفة، كما يهتم الأطفال العاديون والأذكياء بمواد لعبهم التي يختارونها لفترة أطول وأكثر ثباتاً من ذوي العقول الضعيفة.

ويبدي الأطفال المرتفعو الذكاء اهتماماً بمجموعة كبيرة من نشاطات اللعب، ويقضون في ذلك وقتاً أطول، وقد يكونون أكثر ميلاً إلى الألعاب الفردية من ميلهم إلى الألعاب الجماعية، وهم أقل اشتراكاً في الألعاب التي تحتاج إلى نشاط جسمي قوي، على عكس الأطفال ذوي الذكاء المتوسط، كما أن النابهين يميلون إلى الألعاب الرياضية ويكون ميلهم أكثر إلى الألعاب العقلية، وهم يستمتعون بالأشياء جميعها وتتكون لديهم هوايات مختلفة أكثر من الأطفال الآخرين. (السقا، 1999، ص69)

3- عامل الجنس:

تقوم في معظم المجتمعات فروق بين لعب الصبيان ولعب البنات، وهذه الفروق تلقى التشجيع الإيحائي من الكبار، ويسمح لصغار الصبيان عادة باللعب بعرائس أخواتهم دون سخرية أو اعتراض، وقلما تقدم لهم عرائس خاصة بهم، وإن كان يسمح لهم بدمى من الدببة والحيوانات المحنطة، فالصبي في سن السابعة يحتمل أن يكون موضع سخرية إذا أكثر من اللعب بالدببة المحشوة، وكذلك البنات يجدن المتعة بدمى السيارات والقطارات مع أن هذه الدمى قلما تقدم لهن كهدايا.

وقد دلت الملاحظة المبكرة لسلوك الأمهات نحو أطفالهن وهم في سن الستة أشهر، أن هذه الفروق بين الجنسين في السلوك وفي اختيار الألعاب ترجع إلى سلوك الأمهات نحو أطفالهن، فقد لوحظ أن الأمهات يسلكن بطريقة مختلفة نحو الإناث عنها نحو الذكور حتى في الرضاعة، مما يعزز السلوك المرتبط بجنس الطفل منذ هذه السن المبكرة، فالجنس عامل مهم في مجتمع يفرض قيوداً على الجنسين وبخاصة الإناث، حيث تحول التقاليد دون ممارستهن لأنواع كثيرة من الأنشطة. (الأحمد، منصور، 2008، ص71-72)

4- العامل الاجتماعي:

إن للعب كأي نشاط إنساني أخر طابعاً اجتماعياً، وهذا ما يجعله يتغير مع الظروف التاريخية لحياة الإنسان، وبما أن ألعاب الأطفال تعكس الحياة فإنها تتغير تبعاً لتغيرها، فالألعاب

ما هي إلا انعكاس للحضارة التي يعيش فيها الطفل والخبرات التي يمر بها، فلم يلعب الأطفال بالماضي بالطائرات والصواريخ كما يلعب أطفالنا الآن، ويتأثر لعب الأطفال بثقافة المجتمع وبما يسوده من عادات وتقاليد، كما ترث أجيال الأطفال عن الأجيال السابقة بعض ألعابها، وللمستوى الاقتصادي دور رئيس في لعب الأطفال، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي يؤثر في نشاطات اللعب كماً وكيفاً على السواء، وإذا كانت هذه الفروق لا تتضح خلال سنوات الطفولة الأولى فإنها تظهر واضحة كلما تقدم الأطفال في السن، فالأطفال الذين تكون أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية أعلى يكونون أكثر تفضيلاً لنشاطات اللعب التي تتطلب بعض الأموال، في حين الأطفال الذين تكون أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية فإنهم يميلون إلى الألعاب الأقل تكلفة، كما يتأثر الوقت المخصص للعب بالطبقة الاجتماعية، فوقت اللعب المتاح للأطفال في الأسر الفقيرة التي تشرك أبناءها في أداء بعض الأعمال والأعباء الاقتصادية هو أقل من الوقت المتاح للأطفال في الأسر غير الفقيرة، وقد ظهر أن للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطفل أثر في نوع الكتب التي يقرؤها، وفي الأفلام التي يراها والنوادي التي يرتادها، فالأطفال الأغنياء يمارسون ألعاب ذات طابع حضاري كالموسيقى والفن والرحلات والمعسكرات، في حين نجد أن الأطفال الفقراء ينفقون وقتاً أعظم في مشاهدة التلفزيون أو اللعب خارج المنزل. (حنا، 1999، ص67-68)

5- عامل البيئة:

يتأثر الأطفال في لعبهم بعامل المكان ففي السنوات الأولى يلعب معظمهم مع الأطفال الذين يجاورونهم في السكن، وبعد فترة يلعبون في الشارع أو الساحات أو الأماكن الخالية القريبة من مسكنهم، وبذلك يكون للبيئة التي يعيشون فيها تأثيراً واضحاً في الطريقة التي يلعبون بها وفي نوعية الألعاب أيضاً، وإذا لم تتوافر لهم أماكن قريبة من منازلهم، أو إذا لم تتوفر مواد للألعاب المستخدمة في لعبهم فإنهم ينفقون وقتهم في التسكع أو يصبحون مصدراً للإزعاج.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال الفقراء يلعبون أقل من الأطفال الأغنياء، وربما يرجع السبب ولو جزئياً إلى الاختلاف في الحالات الصحية، ولكنه يرجع أساساً إلى أن البيئات الفقيرة فيها لعب أقل ومكان أضيق للعب من البيئات الغنية، وفي مناطق الريف والصحراء تقل الألعاب بسبب انعزالها ولصعوبة تنظيم جماعات الأطفال، كما تقل فيها أيضاً أوقات اللعب

وأدواته لأن الأطفال ينصرفون إلى مساعدة الوالدين في أعمالهم، وللبيئة أثر واضح في نوعية اللعب، فطبيعة المناخ وتوزيعه على فصول السنة تؤثر في نشاط اللعب عند الأطفال، حيث يخرج الأطفال للعب في الحدائق شتاء في المناطق المعتدلة، بينما يقومون بالتزحلق على الجليد واللعب على الثلج في المناطق الباردة، كما يتحدد الإطار الذي يلعب فيه الأطفال في الأماكن المغلقة والتي تشتد فيها الحرارة صيفاً، في حين ينتقل الأطفال إلى شواطئ البحر وحمامات السباحة في المناطق ذات الحرارة المعتدلة صيفاً، ومن الألعاب ما يختص بفصل معين من فصول السنة،فلعبة كرة القدم مثلاً تعد لعبة شتوية بينما السباحة تعد لعبة صيفية، وقد تختلف اهتمامات الأطفال باللعب ومواده باختلاف البيئة، فالأطفال في المناطق الساحلية تختلف اهتماماتهم عن الأطفال في المناطق الداخلية أو الصحراوية، كما أن الأطفال في البيئات الصناعية يهتمون بألعاب تختلف عن ألعابهم في البيئات الريفية. (الهنداوي، 2003، ص76)

7- خصائص اللعب عند أطفال مرحلة الرياض (Playing properties of kindergarten children)

إن طفل مرحلة الرياض لا يحب أن يقتصر نشاطه على ما يخصه وحده، بل إن لديه من الطاقة وتنوع الاهتمامات ما يجعله يوسع من دائرة نشاطه هذه بحيث تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الكبير، والملاحظ لطفل هذه المرحلة يجد أنه لم يعد يمارس المشي العادي، بل إن مشيه قد يتحول إلى جري وقفز، وقد تتحول هذه المهارات من مجرد ألعاب في حد ذاتها إلى مهارات تستغل في ألعاب أخرى، وتشكل هذه المهارات بلا شك مصدر سرور وسعادة لا تقدر للطفل.

إن مجموعات اللعب لدى أطفال سن الثالثة تتميز بالصغر، كما أن مدة اللعب لا تزيد على (3-5) دقائق، أما أطفال سن الرابعة فكثيراً ما نجدهم يفضلون ألعاب الأدوار، كما يزيد عدد المشتركين في اللعبة الواحدة ولمدة تقرب (40-50) دقيقة دون كلل أو ملل، أما أطفال سن الخامسة فنجد أن ألعابهم تتميز ببعض التعقيد والتنويع، نظراً لاكتسابهم للمزيد من خبرات الحياة، ولتطور نمو تفكيرهم وتخيلهم، فنجدهم يلتزمون بقوانين اللعب في معظم الأحيان، ونجد بالتالي التعبير الواضح في الدوافع التي تغلب على لعب الأطفال في مثل هذا السن، فنجدهم لا يلعبون لمجرد التسلية والترويح فقط، بل أيضاً لمحاولة اكتساب المزيد من المعارف والمهارات، وخلال

هذه المرحلة أيضاً تبدأ الفروق في ألعاب الجنسين واضحة ومتميزة، فترتد ألعاب الذكور إلى الألعاب الجماعية وتسيطر الروح الجماعية على الأطفال، فنراه يحسن التصرف في اللعب معهم ويظهر التنازلات عند توزيع الأدوار في اللعب، رغم ميل الطفل في هذه السن إلى الزعامة والقيادة والسيطرة على أقرانه. (الأحمد، منصور، 2008، ص101)

أما ألعاب الإناث فتتجه نحو الألعاب الداخلية وجماعة الرفيقات، وتمثيل دور الأمهات أو غيرهن من أعضاء أسرهن، كما تتبادل البنات الزيارات ويقمن بتقليد عملية إعداد الطعام وتجهيز المائدة، وقد يمثلن عمليات حقيقية كإعداد الشراب.

إن نشاطات الطفل في هذه المرحلة تتزايد كماً، ولكنها بحاجة إلى التوجيه الصحيح نحو الكيفية حتى تؤدي دورها الهام في تحضير الطفل لسنوات المدرسة القادمة في حياته، ومن هذه النشاطات الألعاب التمثيلية، واللعب بالمكعبات والماء والرمل والطين، واستخدام مواد الرسم والتلوين والموسيقى والرقص، واعتماداً على ما سبق فإن لعب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يكون إبداعياً، تمثيلياً، تكرارياً، تخيلياً. (حنا، 1999، ص59)

8- أهمية اللعب عند الأطفال (Importance of play in children)

"اللعب دافع اجتماعي لدى الإنسان، فهو يدخل في كل مناحي حياته ويساهم في نمو شخصية الطفل من جميع الجوانب جسمياً، اجتماعياً، انفعالياً، لغوياً، وتعليمياً" (العناني، 2002، ص23)، لذا سوف نتحدث عن أهمية اللعب عند الأطفال في الجوانب التالية:

- **أهمية اللعب للنمو الجسمي والحركي والحسي:** يعد اللعب مهماً لنمو الطفل الجسمي والحركي والحسي لأنه يحقق للطفل الآتي:

1- تدريب كافة أعضاء الجسم وتمرين عضلاته الصغيرة والكبيرة بشكل سليم كما في ألعاب الحركة والمجهود الجسمي.

2- مساعدة الطفل على تنمية مفهوم الذات الجسمية.

3- مساعدة الطفل على التحكم بجسمه والتنسيق بين أعضائه المختلفة مما يمكنه من تعلم المهارات الحركية مثل الركض، القفز، والتسلق.

4- تدريب حواس الطفل وزيادة قدرته على استخدامها.

5- تنمية التآزر الحسي والحركي.

6- مساعدة الطفل على تحقيق الاستقرار النفسي والتخلص من اضطرابات الحركة فاللعب يخلص الجسم من الطاقة الزائدة ومن الانفعالات التي قد تعوق حركة الطفل وتسبب له الاضطرابات الحركية.

7- تنسيق الحركات وتنظيمها وزيادة القدرة على حفظ التوازن.

8- المساهمة في إعداد الطفل للعمليات العقلية كالتحليل والتركيب والانتباه والذاكرة والاستكشاف وذلك لأن اللعب يتيح الفرصة أمام الطفل لمعالجة الأدوات واكتشافها. (السقا، 1999، ص65)

- **أهمية اللعب للنمو المعرفي والعقلي واللغوي:** لنشاط اللعب عند الطفل دور هام في نموه معرفياً، من حيث اكتساب المعارف والمفاهيم والقدرة على حل المشكلات والتحليل والتفكير، ويرى بياجيه "إن تحليل عمليات اللعب وما يحتف جرائها من تطورات تُحدث تغييرات في طبيعة بنية الطفل المعرفية، تجعلنا نفترض أن اللعب عملية يطور فيها الطفل تراكيبه المعرفية".

فاللعب عملية نشطة، حيوية، ينظم فيها الطفل البيئة وفق استيعابه لمتغيراتها ووفق ما تسمح به أبنيته المعرفية للأشياء عن طريق المعالجة الحسية، وتقليب الأشياء وتعديل الصورة المتكونة لديه عنها. (قطامي، 2000، ص281)

ومن الملاحظ أن هناك مصانع للألعاب أصبحت تتخصص بصنع الألعاب التربوية لتلبية احتياجات المناهج التربوية لمرحلتي رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية الدنيا التي أصبحت تعتمد على أنشطة اللعب كوسيط تربوي لتعليم الأطفال الحقائق والمفاهيم وإكسابهم المهارات الفكرية، وبالتالي انعكس هذا على اختيار الآباء لنوعية الألعاب حيث أصبحوا يركزون على تشجيع الأطفال على التعامل مع الألعاب التعليمية لما لها من قيمة تربوية إضافية إلى قيمتها الترفيهية، ومما سبق يمكننا أن نستخلص أهمية اللعب في النمو المعرفي والعقلي على النحو التالي:

1- تنمية مهارات التفكير كالتذكر، والاستنتاج والربط، والفهم والتخيل وحل المشكلات.

2- مساعدة الطفل في التعبير عن طاقاته ومواهبه الخلاقة وتنمية حب الاستطلاع والخيال الإبداعي لدى الطفل من خلال أنشطة اللعب المتعلقة بالرسم، التمثيل،ألعاب الفكر والتركيب.

3- زيادة معلومات الطفل عن الناس والأشياء، ومساعدته على إدراك العالم من حوله والتحكم في البيئة التي يعيش فيها، حيث تزوده الألعاب بمعلومات لا يمكنه منها المنهاج المدرسي من خلال الرحلات، والمطالعة.

4- مساعدة الطفل على اكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ المجردة بسهولة.

5- تدريب الطفل على التركيز والانتباه من خلال صنع النماذج والأشكال الهادفة.

6- تزويد الطفل بالمعرفة والحقائق المتعلقة بخواص الأشياء مثل الشكل، اللون، والوظيفة.

7- تعلم مهارات الاكتشاف وتجميع الأشياء وتصنيفها وتوفير فرص الابتكار والتشكيل كما في ألعاب التركيب.

8- تنمية القدرة على التفكير المستقل وحل المشكلات عن طريق حل الأحجيات والألغاز.

9- تنمية الإدراك الحسي لدى الطفل.

10- توظيف وقت الفراغ واستثماره في مجالات مفيدة. (الهنداوي، 2003، ص25)

<u>كما تتمثل أهمية اللعب اللغوية في الآتي:</u>

1- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بكلمات ومعاني جديدة.

2- تنمية وقدرة الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره بتراكيب لغوية سليمة سواء أكان ذلك شفوياً أو كتابياً.

3- المساهمة في التخلص من عيوب النطق التي قد تعيق التواصل مع الآخرين.

4- تمكين الآخرين من فهم حاجات وميول الطفل والعمل على إشباعها.

5- إثراء القدرة على الحوار الديمقراطي واحترام الرأي الأخر.

6- تمكين الآخرين من معرفة قدرات الطفل وإمكانياته بحيث لا يُكلفونه بما يفوق هذه القدرات والإمكانيات.

7- تمكين الآخرين من معرفة مشاكل الطفل والعمل على حلها.

8- القدرة على التواصل مع الآخرين عن طريق التعبير بالرسم والموسيقى والرقص. (العناني، 2002، ص26)

- **أهمية اللعب للنمو الاجتماعي:** اللعب نشاط اجتماعي مثلما هو نشاط فردي أيضاً، واللعب الجماعي ينعكس ايجابياً على نُضج الطفل اجتماعياً وخلقياً، لذا يمكن لنا تلخيص أهمية اللعب للنمو الاجتماعي للطفل في الآتي:

1- تحقيق المكانة الاجتماعية من خلال إقامة علاقات اجتماعية مع الغرباء وتوسيع دائرة اتصالاته بالآخرين.

2- تعليم الطفل القيم الاجتماعية كالتعاون والحب والانتماء وتعريفه بعادات المجتمع وقوانينه.

3- فهم الذات وتقبلها وتنميتها ومعرفة الآخرين وتقبلهم.

4- التدرب على الانتقال من التمركز حول الذات إلى الاهتمام بالآخرين وفهم وجهات نظرهم.

5- تعلم الأدوار الجنسية الذكرية والأنثوية المناسبة.

6- تعلم مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاون مع الآخرين.

7- التعرف على مفهوم الحقوق والواجبات والالتزام لنفسه وللأخرين.

8- التعرف على مفهوم الكسب والخسارة والتعامل معها بروح رياضية. (الأحمد، منصور، 2008، ص70-71)

- **أهمية اللعب للنمو الانفعالي والعاطفي:** يتعرض الطفل أثناء حياته للكثير من الاحتياجات والعوائق التي تحول بينه وبين إشباع حاجاته بصورة مُرضية، وهذا يجعل

الطفل يشعر بالصراع والخوف والقلق ويلجأ الطفل للتعبير عن مشاعره ومواجهة مشكلاته بأسلوبين:

- مباشر: كالرفض والاحتجاج أو العدوان أو التكيف مع مشاكله بصورة بناءة.
- غير مباشر: كالانسجام من مواجهة المشكلات.

ونظراً لعدم اكتمال نُضج الطفل العقلي والاجتماعي فإنه يتعامل مع مشاكله بصورة ضمنية ويلجأ إلى اللعب كأسلوب لحل مشكلاته خاصة الاجتماعية منها، كما أن اللعب يسهم في التفريغ الانفعالي للتعامل مع الناتج الانفعالي للمشكلة مثل الغيرة والخوف، لذا فاللعب هنا يخدم وظيفتين إما تكون وظيفة تشخيصية أو وظيفة علاجية.

- الوظيفة التشخيصية للعب: وتعني تحديد الصعوبات والمشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل بالتعرف على مظاهرها وتطورها وعواملها، فالطفل أثناء اللعب على سجيته تتكشف ميوله واتجاهاته تلقائياً ويتبين سلوكه على حقيقته، كما أنه يكشف عن أسلوب الطفل في التعامل مع المشكلات التي تواجهه وهذا يمكننا من التعرف على:

1- أساليب التنشئة الخاطئة في تربية الطفل.

2- مصدر العلة في اضطراباته السلوكية كالعدوان والكذب.

3- الخصائص المميزة لشخصية الطفل مثل الانطواء والعدوان والدلال. (حنا، 1999، ص29-30)

- الوظيفة العلاجية للعب: تعني استخدام اللعب بطريقة مخطط لها بهدف إحداث تغييرات فى سلوك الطفل وشخصيته بحيث تجعل حياته أكثر سعادة وإنتاجية (موستاكس، 1990، ص21)، ويتضح لنا هنا الوظيفة العلاجية للعب ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1- التخفيف من الانفعالات الضارة والتوتر الناتجة عن ضغوط البيئة المنزلية والمدرسية والاجتماعية، وقد لوحظ أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر متسلطة يلعبون أكثر من غيرهم من الأطفال.

2- مساعدة الطفل في التعبير عن انفعالاته وحاجاته النفسية، وإشباعها من خلال اللعب الخيالي.

3- تنمية الميول والاتجاهات وتنمية الثقة بالنفس ورفع الروح المعنوية.

4- المساهمة في علاج عدد من الاضطرابات السلوكية مثل الخوف والغضب والعدوان.

5- التخلص من الإحباطات الناتجة عن إخفاقه في تلبية حاجاته ورغباته اليومية.

6- الشعور بالمتعة بالبهجة والسرور. (جامعة القدس المفتوحة، 2002، ص27)

- **أهمية اللعب في إنماء شخصية الطفل المتكاملة:** بوجه عام الشخصية: هي ذلك التنظيم الديناميكي داخل الفرد لجميع المنظومات الجسمية والنفسية التي تحدد الأساليب التي يتعامل بها الفرد مع بيئته، فاللعب إن أحسن توظيفه في تربية الطفل فإنه يمكنه من تطوير شخصية تتصف بالقدرة على التواصل والتفاعل الايجابي مع بيئته ومجتمعه. (العناني، 2002، ص27).

لذلك فإن فائدة هذه الألعاب تتعدى الأهمية الأكاديمية البحتة فهي تشمل مختلف نواحي نمو الشخصية خاصة تلك التي تتناول إحساس الطفل بكفاءته الشخصية، فهذه الخبرات المخططة تهدف إلى تنمية حس الطفل بالانجاز مما يزيد من احترامه لنفسه وقدراته، وتدفعه لأن يكون مبادراً ومُبدعاً فهي تعطيه مجموعة من المهارات الذهنية والحسية والحركية والاجتماعية والانفعالية والتعليمية التي تساعده على توظيفها بشكل ذاتي وتلقائي بعيد عن التوجيه، وبالتالي فهي تساهم في بناء شخصيته المتكاملة من مختلف الجوانب دون استثناء (الأحمد، منصور، 2008، ص82)، لذا فأهمية اللعب في بناء شخصية الطفل تتمثل في النقاط التالية:

1- تعويد الطفل على الاستقلال والمشاركة الاجتماعية وعمل المسؤولية والقدرة على اتخاد القرار والشعور بالثقة بالنفس والانتماء الوطني والإنساني.

2- معرفة الذات وتقبلها ومعرفة الآخرين وتقبلهم وعدم السعي للتسلط عليهم.

3- التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتخلص من الخجل والانطواء والعزلة.

4- اكتساب اتجاهات المحبة ومساعدة الآخرين والإحساس بمشاعرهم.

5- التكيف مع الخبرات الجديدة وإعداد الشخصية لدورها في المستقبل.

6- تعلم ضبط الذات وتخفيف حدة القلق والصعاب والابتعاد عن الانفعال واستخدام العنف في حل المشكلات.

7- تعلم مهارات النقد البناء واحترام آراء الآخرين.

8- إتقان مهارات الحوار والتفاعل اللفظي وغير اللفظي، والتعبير عن آرائه واتجاهاته وطريقته في التفكير وحل المشكلات.

9- تعلم مفهوم الحرية وممارستها بحيث يعرف حقوقه وواجباته اتجاه الآخرين ويلتزم بها.

10- تحقيق التسامي لإعلاء الدوافع، مثل دافع العدوان حيث يعد اللعب بالبنادق والعصي من وسائل إعلاء دافع العدوان، كذلك اللعب بالعرائس والدمى من وسائل إعلاء الدوافع الجنسية. (العنانى، 2002، ص28)

9- أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Importance of play for children with special needs)

لا بدّ في البداية من التأكيد على أن كل الفوائد التي سبق ذكرها تنطبق على ذوي الاحتياجات الخاصة، وأي اختلاف في طبيعة اللعب بينهم وبين الأطفال الطبيعيين يكون في كم الوقت المتاح، وحجم الدعم المتوفر، وعلى الكبار متابعة الطفل ومعرفة أفضل السبل لزيادة إمكانات التعلم أمامه بدلاً من فرض أشياء أخرى عليه، فإضافة شاحنة إلى قصور الرمال سيجعل الطفل الذي كان يصنع الطرق يدرك أن هناك وسائل ميكانيكية لمساعدته، مما يثير اهتمامه بطريقة عملها، كما قد يشعر الطفل الذي يعاني من ضعف البصر بالسعادة حين يرى مكعبات الثلج تذوب في الماء الدافئ. (ماكنتاير، 2004، ص15)

ورغم كل الفوائد التي تم توضيحها، لا يهتم الكثير من الناس بلعب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما قد يدعي بعض الملاحظين أن الطفل لا يتعلم الكثير في لعبة، أو أن الطفل يكرر نفس الشيء، وأنهم يفضلون أن ينغمس الطفل في نشاط تعليمي رسمي بشكل أكبر، كما قد يتساءلون أيضاً من خلال ملاحظاتهم أيضاً عما إذا كان الدافع الداخلي الذي قال

بياجر (1969) بوجوده لدى جميع الأطفال موجوداً بنفس الدرجة عند ذوي الاحتياجات الخاصة، ترد هت (1979) على ذلك إذ ترى أن الطفل خلال اللعب والتعلم ينغمس الطفل في نوعين من النشاط هما: السلوك المعرفي والسلوك الترفيهي، وترى أيضاً أن كل أنماط اللعب تضم كلا العنصرين، فتعلم الطفل لشيء جديد يعد نشاط معرفي، أما حين يكرره دون تغيير أو بتغييرات بسيطة فيكون هذا النشاط ترفيهي، ويدل معدل استيعاب الطفل للأشياء الجديدة – والذي يحدده وقت الممارسة سواء قل أم زاد – على الفارق في اكتساب المهارة بين الأطفال سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أو يعانون من صعوبات في التعلم، فنفس النشاط قد ينتمي لنفس العمود أو لعمود أخر على حسب إجادة الطفل له، وقد تبدو الألعاب ذات القواعد مثل لعبة السلم والثعبان على أنها ألعاب تعليمية، ولكن إذا كان أحد اللاعبين أكثر مهارة من الأخر بكثير فإن مهارة كلا اللاعبين تنتمي لجانب مختلف عن الأخر في التقسيم – أحدهما يمارس نشاط تعليمي بينما الأخر يمارس نشاط ترفيهي – ومعنى هذا أن تقييم عملية التعلم من خلال اللعب يكون أكثر دقة إذا كانت هناك معرفة مسبقة لخبرة اللاعب باللعبة، والظروف المحيطة باللعب، ويؤكد هذا مرة أخرى خطأ اتخاذ الحكام بناءً على معلومات غير كافية، وبالمثل فإذا كان هناك طفلان يلعبان في الرمال فإن الوقت اللازم لكل منهما لإجادة التعامل مع تلك المادة يختلف على حسب خبرة كل منهما في التعامل معها، وكذلك مدى تعقيد ما يحاولان بناءه. (اليسير، 2002، ص63-64)

وعملية حث الطفل على الانتقال من نشاط لأخر تتطلب الكثير من الخبرة، وقد يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقتاً أطول كي يتمكنوا من الاختيار لأنفسهم وحل مشكلاتهم بأنفسهم (مثل كيف يمكن أن يمر هذا الشكل من تلك الفجوة، أو تذكر أين تحفظ ملابسه، أو كيف ينظم أدواته استعداداً للبدء في النشاط)، وبعد أن يقرر ما يريد تجربته (مثل تحديد نوع النشاط الذي يرغب في لعبه)، قد يحتاج وقتاً أكبر للتدريب ليثبت ما أكتسبه، بالإضافة لذلك فإن الطفل قد يحتاج وقتاً أطول ليدرك ما يدور حوله، وليخطط لما يرغب في فعله أو لاكتشاف طرائق تمكنه من التواصل بنجاح مع غيره من الأطفال والكبار أيضاً، وقد لا يستطيع الطفل ابتكار الكثير من الأفكار الخاصة به، ولكنه يتعلم من مشاهدة ما يفعله الأطفال الآخرون، ومحاولة دفع الطفل وحثه على السرعة أو طرح سلوكيات بديلة أمامه لتقليل الوقت الذي يحتاجه

لإتقان النشاط لن يؤدي إلى إرباك الطفل وزيادة الضغط عليه، ومن الضروري على من يقوم بملاحظة الطفل إدراك منظوره للأمور أولاً قبل أن يحاول التدخل من خلال إدراكه الخاص له وتقديره الشخصي لمدى تطور فهمه.

أما إذا كانت بيئة اللعب تسبب للطفل الحيرة والارتباك، فقد يحتاج الطفل لمن يمد له يد العون والمساعدة، وقد يجد بعض الأطفال صعوبة في تكوين أفكار خاصة بهم أو في اختيار ما يفعلونه، ويحتاج هذا الطفل مساعدة من نوع ما رأيك أن نجرب؟؟، حتى يحين الوقت الذي تتوافر فيه لديه الثقة والكفاءة اللازمتين كي يصبح أكثر استقلالية، والغرض اللازم الوصول له في تلك الظروف هو جعل النشاطات المشتركة ممتعة للجميع، وتنبه المشاهدات الكبار إلى معرفة الوقت المناسب للانسحاب من عالم لعب الطفل، ورغم أن هذا قد يكون صعباً إلا أن هناك ثلاث قواعد يجب أخذها في الاعتبار هي: الأمان وإثارة الحماس وعدم تكبيل الطفل، فهذه القواعد تمنع الكبار من أن يصبحوا العنصر الفاعل ويتركوا الطفل متعثراً دون أن يتعلم كيفية اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بنفسه، أو تنظيم موارده وما يحتاج من قدرات خلال عملية نضجه. (ماكنتاير، 2004، ص16-17)

إذاً من خلال اللعب سيدرك الطفل المعوق بصرياً قيمة الآخرين بالنسبة له، ستتكون وتنمو القدرات الجسدية والعقلية والنفسية لديه، سيتعلم كيف يؤدي العديد من الحركات بشكل صحيح، سيتعلم كيف يستخدم حواسه ويوظفها بشكل فعال، سيتعرف على الأشياء والأدوات المختلفة، ستنمو لغته بشكل جيد، سيثق في نفسه وسينافس أقرانه، وبذلك لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير عند اختيار الألعاب التعليمية للطفل المعوق بصرياً في مرحلة الرياض، ومن هذه المعايير:

- ارتباط اللعبة بأهداف رياض الأطفال.
- أن تناسب اللعبة عمر الأطفال المعوقين بصرياً وخصائصهم في هذه المرحلة.
- أن تراعي الفروق الفردية بين الأطفال المعوقين بصرياً.
- الالتزام بمجموعة من القواعد لكي يتمكن الطفل من اكتساب قيم احترام النظام والالتزام بالقواعد والتعليمات.

- أن تتوفر فيها المواصفات التالية مثل (سهلة التظيف، سهلة الإمساك، ذات أصوات جذابة، السلامة، مألوفة،....).
- إثارة اهتمام الطفل وحماسه وتوفير روح المنافسة في العمل الجماعي التعاوني.
- البساطة في التصميم مع توفير عنصر الغرابة والجدة. (بدور، 2014، ص61)

المحور الثالث: التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال
(Early intervention of Kindergarten)

مقدمة

نطلق اسم مرحلة ما قبل المدرسة على السنوات الأولى من عمر الطفل، منذ لحظة ميلاده وحتى بلوغه سن السادسة، وهي الفترة التي يحق للطفل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، ويمكن للطفل خلال هذه الفترة الالتحاق بدار الحضانة وذلك من لحظة الولادة حتى عمر ثلاثة أعوام وثمانية أشهر، وبعدها يمكنه الالتحاق برياض الأطفال وذلك من عمر ثلاثة أعوام وثمانية أشهر وحتى عمر أربعة أعوام وثمانية أشهر، وبعدها ينتقل إلى الصف التمهيدي من هذا العمر وحتى عمر خمسة أعوام وثمانية أشهر، وبعدها يمكن للطفل أن يدخل الصف الأول الأساسي في المدرسة الابتدائية، ولهذه المرحلة أهميتها وتأثيرها العميق في حياة الطفل كونها تشكل الأساس الذي نبني عليه، الأمر الذي يحتم علينا إيلاء هذه المرحلة المزيد من الاهتمام والرعاية من خلال توفير الأنشطة والممارسات التي تنمي مهارات الطفل من كافة الجوانب الاجتماعية، والعقلية، والحركية، واللغوية، والانفعالية. (الهنداوي، 2003، ص140)

1- أهمية مرحلة الرياض (The importance of Kindergarten)

لمرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة في بناء شخصية الطفل من حيث إمداده بالخبرات التي تيسر له القيام بالنشاطات المختلفة، وتتكون في هذه المرحلة الاتجاهات الرئيسة لشخصية الطفل، فيتعلم العادات الخاصة بالتغذية والنظافة، والعادات المرتبطة بالجنس، والمهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية وغيرها، وتؤكد جميع الأبحاث أن الطفل يمر بهذه المرحلة بعملية تربوية لها من الآثار ما يفوق أي عملية تربوية في أي فترة لاحقة (الهنداوي، 2003، ص140-141)، وتأتي أهمية هذه المرحلة لأنها:

1- سنوات المفاهيم النفسية والاجتماعية التي يتعرف الأطفال من خلالها على أنفسهم وعلى الآخرين داخل الأسرة وخارجها، وهذا الترسيخ الحاسم لشعورهم حول أنفسهم وفكرتهم عن ذاتهم سيؤثر على ما سيكونون عليه في المستقبل.

2- سنوات تشكيل المفاهيم الأساسية وتوسيع آفاق القدرة العقلية، والنمو في هذه المرحلة يؤثر في إقبال الأطفال نحو التعلم.

3- مرحلة مهمة في النمو اللغوي، ذلك أن النمو المبكر للمهارات اللغوية يؤثر في التفكير والنمو العقلي والاجتماعي.

4- مرحلة الإبداع والابتكار، فالطفولة المبكرة هي مرحلة تجميع لقدرات الإبداع لدى الأطفال.

5- سنوات تكوين ونمو الضمير الخلقي الذي يؤثر في سواء الطفل النفسي والاجتماعي.

6- مرحلة هامة في النمو الحسي، فعن طريق الحواس يستقبل الطفل المثيرات في البيئة مما يساهم في نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي والانفعالي.

7- مرحلة اللعب حيث يستمتع أطفال هذه المرحلة باللعب الإيهامي والدرامي، فيتعلمون من خلاله أشياء كثيرة عن الناس والبيئة من حولهم.

8- عمر ما قبل الجماعة، حيث ينتقل الطفل بعد هذه المرحلة إلى مرحلة المدرسة والتي يتعلم من خلالها التفاعل السليم والمنظم مع غيره من الأطفال.

9- عمر السؤال والاكتشاف، فمن خلالها يتعرف الطفل على بيئته ويقوم بتجريب ما حوله من أدوات ليستكشف هذه البيئة، ويلقي العديد من الأسئلة والاستفسارات ليثرى معرفته بها. (الأحمد، منصور، 2008، ص161-162)

2- مفهوم التدخل المبكر (The concept of early Intervention)

يعد التدخل المبكر من أهم الاتجاهات الحديثة التي ظهرت منذ أوائل الستينات من القرن العشرين في ميدان رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، ويرتبط ببرامج الوقاية أو ببرامج التشخيص أو ببرامج العلاج والتعامل مع المشكلة. (القريطي، 2005، ص41)

ويعد وليم ويلكوس في عام (1961) أول من استخدم مصطلح التدخل المبكر، عندما تحدث عن انتشار ظاهرة التخلف العقلي في قطاعات من المجتمع الامريكي، وأشار إلى ضرورة رسم خطوط للتدخل المبكر، وتواترت بعد ذلك نتائج البحوث التي أكدت الآثار بعيدة المدى

للمتغيرات البيئية الأسرية الوسيطة على الحالة النمائية للطفل، كالأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المتدنية، والإنكار والحماية الزائدة ومشاعر الذنب الوالدية، والحرمان البيئي العاطفي والثقافي، ومن ثم ضرورة التعرف عليها وتصحيحها في وقت مبكر لما تسهم به من تعريض الطفل لمخاطر الإعاقة.

ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام ببرامج الكشف والتدخل المبكرين، وكان أول هذه البرامج وأكبرها ما أطلق عليه مشروع هيدستارت عام 1965، الذي أعد بهدف استثارة نمو الأطفال المحرومين ممن ينتمون إلى أسر فقيرة، وتقديم خدمات التربية الخاصة المبكرة للأطفال المعوقين بأنحاء الولايات المتحدة الامريكية من خلال دمجهم مع الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة. (القدسي، 2012، ص2-3)

ويعرف التدخل المبكر بأنه: تلك الإجراءات الهادفة المنظمة المتخصصة التي يكفلها المجتمع بقصد منع حدوث الإعاقة أو الحد منها، والحيلولة دون تحويلها- في حال وجودها- إلى عجز دائم، وكذلك تحديد أوجه القصور في جوانب نمو الطفل الصغير، وتوفير الرعاية العلاجية والخدمات التعويضية التي من شأنها مساعدته على النمو والتعلم، علاوة على تدعيم الكفاية الوظيفية لأسرته، والعمل على تفادي الآثار السلبية والمشكلات التي يمكن أن تترتب على ما يعانيه الطفل من خلل أو قصور في نموه وتعلمه وتوافقه، أو التقليل من حدوثها، وحصرها في أضيق نطاق ما أمكن ذلك. (القريطي، 2005، ص43)

ويعرف التدخل المبكر أنه: تقديم خدمات طبية متنوعة سواء الطبية أو الاجتماعية أو النفسية أو التربوية إلى الأطفال المعوقين أو الذين يعانون من تأخر نمائي أو معرضين للإعاقة أو التأخر النمائي ولأسرهم دون سن السادسة بهدف التقليل من الآثار السلبية للإعاقة قدر الإمكان. (القدسي، 2012، ص2)

ويعرف أيضاً بأنه: اتساق الجهود النظامية المدعمة لإعانة الأطفال الصغار المعوقين والأطفال المعرضين للخلل في النمو منذ الولادة وحتى سن الخامسة وأيضاً مساعدة أسرهم. (Samual A.Kirk, et al, 1993, p85)

3- مبررات التدخل المبكر (Justifications for early intervention)

أكدت نتائج الدراسات على الآثار الايجابية للتدخل المبكر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنه كلما كان التدخل مبكراً كانت فعاليته أكبر بالنسبة للأطفال وأسرهم، وفيما يلي أهم مبررات التدخل المبكر:

1- أهمية السنوات الأولى في حياة الأطفال المعوقين:

- التعلم الإنساني في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعلم في أية مرحلة عمرية أخرى.
- معظم مراحل النمو الحرجة التي تكون فيها القابلية للنمو والتعلم في ذروتها تحدث في السنوات الأولى من العمر.
- التأخر النمائي للطفل قبل الخامسة من العمر يعد مؤشراً خطيراً فهو يعني احتمال معاناة مشكلات مختلفة طوال الحياة.
- إن مظاهر النمو متداخلة وعدم معالجة الضعف في أحد جوانب النمو عند اكتشافه يقود إلى تدهور في جوانب النمو الأخرى.
- إن عدم تقديم برامج التدخل المبكر يعني أن هذه السنوات أصبحت سنوات حرمان وفرص ضائعة، وربما تدهور نمائي أيضاً بدلاً من أن تكون نوافذ للفرص.
- إن التعلم في هذه المرحلة هو أساس التعلم في المراحل اللاحقة. (القدسي، 2012، ص4-5)

2- إن خدمات التدخل المبكر تسهم في حماية الطفل من التعرض للإعاقة، كما تؤدي إلى تحسن حالات كثيرة منها، وتحد من مشكلاتها ومضاعفاتها التي يمكن أن تتراكم آثارها مع زيادة العمر الزمني للطفل في حال غياب الرعاية المبكرة. (القريطي، 2005، ص48)

3- أهمية المؤثرات البيئية والمتغيرات المحيطة في تشكيل عملية التعلم، خاصة أن القدرات العقلية غير ثابتة في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة، فالنمو ليس نتاج البيئة الوراثية فقط ولكن البيئة الاجتماعية تلعب دوراً حاسماً، لذلك فإن تزويد الطفل ربالخبرات المبكرة

سيساعد في تنمية قدراته المختلفة، فالتعليم في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعليم في أي مرحلة عمرية أخرى. (وشاحي، 2003، ص20-21)

4- في ظل عدم توافر برامج الرعاية المبكرة فإن ظروف الإعاقة وحالات الأطفال المعرضين للخطر يمكن أن تؤثر بطريقة سلبية على تعلم الطفل وتنمية قدراته.

5- يحتاج الأهل إلى مساعدة مبكرة ومتخصصة لتكوين أنماط بناءة ومنظمة من العلاقة الأسرية مع طفلهم كي يستطيعوا تزويده بالرعاية الكافية والإثارة والتدريب في تلك الفترة النمائية الحرجة، فالمدرسة ليست بديلاً للأسرة فالآباء هم معلمون لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- تؤكد الدلائل على الجدوى الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن تقديم الخدمات المبكرة، خاصة في التقليل من الأعباء المادية المترتبة على تأخيرها أو عدم تقديمها مبكراً، وكذلك في إمكانية التخفيف من هذه المشكلات الاجتماعية اللاحقة، فالتدخل المبكر يسهم في تجنيب الوالدين وطفلهما ذوي الاحتياجات الخاصة مواجهة صعوبات نفسية هائلة لاحقة.

7- إن تدهوراً نمائياً قد يحدث لدى الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بدون التدخل المبكر مما يجعل الفروق الفردية بينه وبين أقرانه الطبيعيين أكثر وضوحاً مع مرور الأيام.

8- تتداخل مظاهر النمو حتى يمكن القول أن عدم معالجة الضعف في أحد جوانب النمو حال اكتشافه قد يقود إلى تدهور في جوانب النمو الأخرى.

9- النظر إلى مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها سنوات تكوين (Formative Years) لقدرات الطفل وسمات شخصيته، فما يتعلمه ويكتسبه في مراحل حياته التالية يقوم على أساس ما تعلمه في طفولته المبكرة، ومن ثم إذا ما اختل الأساس اختل كل ما يتعلمه بعد ذلك، ويستفاد من ذلك أن ما يتعلمه الطفل في سنواته الأولى يكون له أثر بالغ في تطور كفاياته في مراحل عمره اللاحقة. (موسى، 1996، ص214-215)

4- نماذج التدخل المبكر (Early intervention models)

شهدت العقود الماضية تطوير نماذج مختلفة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الصغار في السن والأطفال المعرضين للخطر، وكل من هذه النماذج له مزاياه وعيوبه، وبعض هذه النماذج أكثر ملائمة وفائدة للعمل مع بعض الأطفال أو في بعض المجتمعات من النماذج الأخرى، وفيما يلي النماذج الرئيسة للتدخل المبكر:

1- التدخل المبكر في المراكز:

حيث يتم تقديم خدمات التدخل المبكر في مركز أو مدرسة، وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من الخدمات فيها من سنتين أو ثلاث سنوات إلى ست سنوات، وقد يتم تنفيذ برامج التدخل المبكر في الحضانات ورياض الأطفال العادية بدلاً من تنفيذها في مراكز متخصصة بخدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك تحقيقاً لمبدأ الدمج.

ويلتحق الأطفال بالمركز لمدة 3-5 ساعات يومياً بواقع 4-5 أيام أسبوعياً، إلا أن بعض الأطفال لا يحضرون إلا يومين أو ثلاث أيام فقط، وتشتمل الخدمات التي تقدم في المراكز عادة على التدريب في مختلف مجالات النمو حيث يتم تقييم حاجات الأطفال وتقديم البرامج المناسبة لهم ومتابعة أدائهم.

وغالباً ما يتم العمل بين المعلمات والأسرة خاصة الأمهات، فقد تقوم الأمهات بملاحظة أطفالهم في المراكز لفترات معينة أو المشاركة في تنفيذ بعض الأنشطة التدريبية المحددة، كما تقوم الأمهات بمتابعة تدريب الأطفال في المنازل لتعميم المهارات التي يتم اكتسابها عن طريق التدريب بالمراكز، ويتم تدريب الأمهات من خلال اللقاءات الجماعية أو جلسات التدريب الفردية أو المشاركة في التدريب الصفي، وتحدث عملية تواصل بين المركز عن طريق الهاتف أو اللقاءات الشخصية أو دفاتر الملاحظات وغير ذلك. (القدسي، 2012، ص9)

ومن مزايا هذا النموذج:

- قيام فريق متعدد التخصصات بتخطيط وتنفيذ الخدمات.
- إتاحة الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال الآخرين.
- توفير الفرص لتوعية المجتمع المحلي بالأمور المتعلقة بالتدخل المبكر.

- الحصول على الدعم اللازم من المجتمع المحلي سواء كان دعماً مادياً أو فنياً أو معنوياً على استمرارية الخدمات وتفعيلها.

أما العيوب الرئيسة لهذا النموذج فهي:

- مشكلات توفير المواصلات والصعوبات المرتبطة بها والكلفة المادية.
- عدم مشاركة أولياء الأمور بفاعلية كما في نموذج التدخل المبكر من خلال المنازل. (وشاحي، 2003، ص27)

2- التدخل المبكر في المنزل:

وفيه تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال في منازلهم حيث تقوم مدربة أو معلمة أسرية مدربة جيداً بزيارة المنزل مرة إلى ثلاث مرات أسبوعياً، ويستخدم هذا النموذج عادة في الأماكن الريفية والنائية، وغالباً تهتم برامج التدخل المبكر بالأطفال الذين تقل أعمارهم عن سنتين، ويقوم الأخصائيون بتقييم الأطفال وتحديد حاجاتهم، ويساعدون الأمهات في تنفيذ الأنشطة اللازمة لتلبية تلك الحاجات ويتابعون دورياً مستوى تطور مهارات كل من الأطفال وأمهاتهم، ويعملون على تدريب أولياء الأمور على الأنشطة والتدريبات التي عليهم تنفيذها وتوضيح كيفية تنفيذها للأطفال.

ومن مزايا هذا النموذج:

- غير مكلف اقتصادياً مقارنة بالتدخل المبكر في المركز.
- يوفر الخدمات للأطفال في بيئتهم الطبيعية مما يقل من مشكلة تعميم المهارات المكتسبة.
- يشمل على مشاركة الأسرة الفعالة في برنامج طفلها مع الحصول على الدعم والمعلومات اللازمة.

أما عيوب هذا النموذج هي:

- عدم قدرة بعض أولياء الأمور على تدريب أطفالهم بشكل فعال.
- توقع قيام أولياء الأمور بعمل كثير وعدم أخذ قسط من الراحة بسبب بقاء الطفل في المنزل.

- وضع قيود على الفرص المتاحة للطفل للتفاعل الاجتماعي.
- انتقال المعلمات الأسريات من منزل لأخر يستغرق وقتاً طويلاً وقد ينطوي على بعض الصعوبات الخاصة. (الحديدي، الخطيب، 1998، ص49-50)

3- التدخل المبكر في كل من المركز والمنزل:

وفقاً لهذا النموذج يتم تقديم الخدمات للأطفال الأصغر سناً في المنزل وللأطفال الأكبر سناً في المركز، كما يتم أحياناً التحاق الأطفال في المركز لأيام محدودة، ويقوم الأخصائيون بعمل زيارات منزلية لهم ولأولياء أمورهم مرة أو مرتين أسبوعياً حسب حاجة الطفل وحاجات الأسرة.

ولا تختلف إيجابيات وسلبيات هذا النموذج عن إيجابيات وسلبيات النموذجين السابقين، إلا أن هذا النموذج يتميز بالسماح بتلبية حاجات الأطفال وأسرهم بمرونة أكبر، كما أنه يتطلب إشرافاً وبرمجة على نطاق واسع. (القريطي، 2005، ص52)

4- التدخل المبكر من خلال تقديم الاستشارات:

في هذا النموذج يقوم أولياء الأمور بزيارات دورية للمركز بواقع مرة أو مرتين أسبوعياً، وفيها يتم تقييم ومتابعة أداء الأطفال وتدريب أولياء الأمور ومناقشة القضايا المهمة معهم، ويتم اللقاء بأولياء الأمور فردياً أو في مجموعات ويقوم فريق متعدد التخصصات بتقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، ومن أهم خصائص هذا النموذج أنه يقوم بتدريب أولياء الأمور. (القدسي، 2012، ص9)

5- التدخل المبكر في المستشفيات:

وفيه تقدم الخدمات للأطفال صغار السن الذين يعانون من مشكلات وصعوبات نمائية شديدة جداً تتطلب دخولهم إلى المستشفى بشكل متكرر أو لفترات طويلة، وعن طريق هذا النموذج يتم تدريب ومعالجة الأطفال على أيدي فريق متعدد التخصصات غالباً ما يشمل أطباء الأطفال وأخصائي العلاج الطبيعي والأخصائيين النفسيين وأخصائي التربية الخاصة، ويلائم هذا النموذج الأطفال أصحاب حالات الشلل الدماغي والقلب المفتوح والإصابات الدماغية. (الحديدي، الخطيب، 2003، ص289)

6- التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام:

يستخدم هذا النموذج التلفاز أو المواد المطبوعة أو الأفلام أو الأشرطة أو الألعاب لتدريب أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الصغار في السن، ولتوصيل المعلومات المفيدة لهم، وغالباً ما يتم تنفيذ هذا النموذج على شكل أدلة تدريبية توضيحية تبين لأولياء الأمور بلغة واضحة كيفية تنمية مهارات أطفالهم في مجالات النمو المختلفة وكيفية التعامل مع الاستجابات غير السوية التي يظهرونها، وغالباً ما يستخدم المنحنى السلوكي في تنفيذ هذا النوع من أنواع التدخل المبكر فيتم تدريب أولياء الأمور على:

- تحديد السلوك المستهدف وتعريفه.
- قياس السلوك.
- تصميم الأنشطة والتخطيط لها.
- تنفيذ الأنشطة.
- تقييم فاعلية الأنشطة. (وشاحي، 2003، ص29)

5- العناصر الأساسية في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً (The basic elements of early interventpion rograms for visually impaired children)

لا بدّ من توافر مجموعة من العناصر الأساسية في برامج التدخل المبكر الموجهة للأطفال المعوقين بصرياً ومن هذه العناصر:

1- **دور الأسرة:** لا شيء أهم من الأسرة، وبخاصة الأم، بالنسبة لنمو الطفل المعوق بصرياً وقبوله لنفسه، ويجب على المعلمين تفهم مشاعر الوالدين وحاجاتهما ومشكلاتهما وتزويدهما بالتوجيه والإرشاد، لمساعدتهم على توفير الخبرات اليومية اللازمة لطفلهما، وعلى المعلمين أيضاً الاهتمام باستجابات الأمهات لأطفالهن المعوقين بصرياً، وتقديم الدعم العاطفي لهن وتعزيز محاولاتهن للتفاعل مع أطفالهن، وسماعهن فذلك قد يوفر معلومات مفيدة.

2- **الاتصال:** كون اللغة أساسية للنمو والنضج، فلا بدّ من تطويرها لدى الأطفال المعوقين بصرياً، واللغة تتطور بناء على الخبرات المباشرة مع الأشياء، لذا على الأمهات والمعلمات أن يتحدثن للطفل المكفوف عن الأشياء والأنشطة من حوله، وأن يشجعنه على استخدام حواسه الأخرى للملاحظة وتطوير تصورات عقلية للأشياء والتحدث عما يدركه.

3- **مفهوم الذات:** إن مفهوم الذات الإيجابي شرط للأداء الإنساني الفعال، ومن العوامل التي تحدد طبيعة مفهوم الطفل لذاته مدى الاحترام الذي يتم التعبير عنه للطفل وخبراته السابقة الناجحة والفاشلة، لذا على برامج التدخل المبكر أن تركز في البداية على وعي الطفل لذاته جسمياً ويفترض أن يبدأ هذا النوع من التدريب عندما تتطور لغة الطفل، وأن تكون الخبرات المقدمة حقيقية وليس لفظية فقط، والتركيز على تطوير مشاعر الطفل بالأمن والتعامل معه بدفء والتعبير عن الإيمان بقدراته، وتوظيف الأنشطة التي يستطيع أن ينجح بتأديتها.

4- **التعرف والتنقل:** تهدف مهارات التعرف والتنقل إلى تطوير قدرات الطفل على استخدام الحواس المتبقية لديه وعلى إدراك مكانه في البيئة، ويجب أن تركز برامج التدخل المبكر على هذه المهارات مبكراً بعد أن يتعلم الطفل الحركة، وتركز برامج التعرف والتنقل عادة على المهارات الحركية، والوعي البيئي، والمهارات الإدراكية، والتدريب الحسي.

5- **تطوير الحواس الأخرى:** كذلك تركز برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً على تدريب الطفل على استخدام حواسه الأخرى بشكل فعال، ويشتمل التدريب على تنمية حاسة السمع، واللمس، والشم، والتذوق، وكذلك تنمية البقايا البصرية في حال وجودها.

6- **المهارات الحياتية اليومية:** يجب البدء بتدريب الأطفال المعوقين بصرياً المهارات الحياتية اليومية مبكراً، والهدف هو تطوير قدرة الطفل على الاعتماد على النفس قدر المستطاع والقيام بذلك بأسلوب اجتماعي مقبول، فهو بحاجة لأن يتعلم كيف يأكل، ويلبس، وينظف أسنانه......الخ.

7- **اللعب**: اللعب بالنسبة للطفل خبرة يتعلم منها، واللعب له فوائده بالنسبة لمجالات النمو المختلفة الحركية والاجتماعية واللغوية والإدراكية، وقد لا يكون هناك حاجة لتعديل بعض الألعاب للأطفال المعوقين بصرياً، في حين أن بعض الألعاب والنشاطات بحاجة إلى تعديلات بسيطة أو كبيرة. (الحديدي، 2002، ص156-160)

وبذلك يتضح الدور الحاسم للخبرات المبكرة والعوامل البيئية في السنوات الأولى من العمر في تغيير مسارات النمو نظراً لأهمية تلك المرحلة ولاعتبارها اللبنة الأولى والأساس الذي يتم بناء الإنسان عليه، وهذا الأمر مسلم به بالنسبة لجميع الأطفال عموماً، فكيف سيكون الأمر بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث سيترتب علينا إيلاء هذه المرحلة الكثير من الاهتمام والرعاية والدعم من أجل تنمية الطفل من كافة الجوانب (الاجتماعية، العقلية، الحركية، اللغوية، الانفعالية)، وكلما كان تدخلنا أبكر وأعمق وأشمل كلما كانت فعاليته أكبر بالنسبة للأطفال المعوقين وأسرهم.

المحور الرابع: حاسة اللمس
(Sense of Touch)

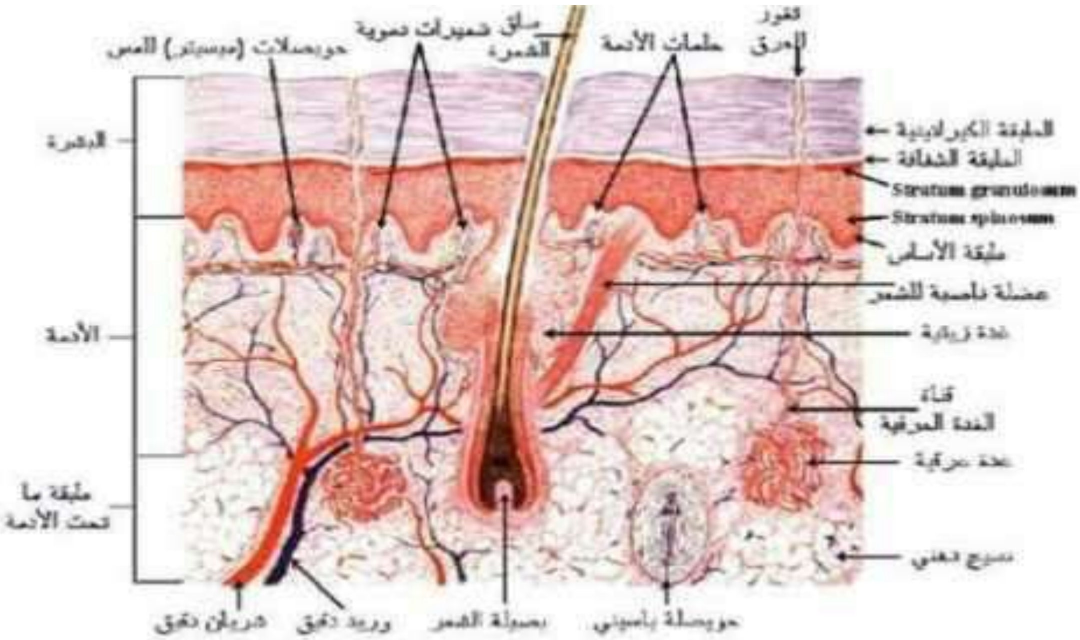
مقدمة

يعتبر الجلد هو المخ الثاني والعين الثالثة، بالإضافة إلى أن حاسة اللمس من أهم وظائفه، وهي أول حاسة تتطور لدى الأجنة، وهي الوسيط الأساسي لدى الرضّع للتعلّم والاستكشاف والتواصل مع الأم واستقبال مشاعرها، والجلد هو أول عضو في الإنسان يتعلّم الإحساس ويرافق إحساسنا بالأشياء من خلال ملايين النهايات العصبية والتي تعمل كمحوّل للأحاسيس من الجلد للدماغ، حيث أن كل سنتيمتر مربع من الجلد به ثلاثة ملايين خلية: (دهنية، عرقية، شعرية، عصبية)، ويُسمّى الجلد بـ ((المخ الثاني)) لأنه يعتبر ثاني جزء مهم بعد الدماغ في إدراك العالم وتسيير الحياة، كما يُسمّى أيضاً بـ ((العين الثالثة)) لأن اللمس يزوّد البصر بمعلومات تجعل الأشياء مفهومة ومشخّصة ويمنحها صفة محدّدة من حيث الوزن والصلابة والنعومة وغيرها، ويرى علماء اللغة والتواصل أن اللمس أهم جزء في التواصل غير اللفظي، فمن خلال اللمس نتواصل مشاعرنا ونعبّر عن احتياجاتنا النفسية والبدنية. (رويستون، 1986، ص7)

ويُعتبر الجلد أكبر وأثقل عضو حيّ فينا، فهو يزن قرابة (4.5) كيلو جرامات، أي أنه يمثّل حوالي (5– 10)% من وزن الجسم كله، وهو يعادل مساحة 18 قدماً مربعاً، أي ما يعادل شرشف صغير، قطعة قماش ربّانية نادرة الصنع، فالجلد ضد الماء، مطاطي، قابل للغسل والتجديد. (فومي، شيفرد، 2004، ص186)

1- مكونات الجلد (Skin components)

الجلد في التشريح، هو الغطاء الخارجي الواقي للجسم، ويعتبر الجلد أكبر عضو في جسم الإنسان، ويتكون الجلد من ثلاث طبقات رئيسة، وكذلك اللواحق البَشَريَّة، وهذه المكونات هي:



الشكل (2) يوضح الأجزاء الداخلية للجلد

1- **البشرة (Epidermis):** يبلغ سُمك البَشَرة – وهي الطبقة السطحية الخارجية – سُمْك ورقة، وتغطي البشرة معظم أجزاء الجسم، وتتكون من أربع طبقات من الخلايا، هي من الخارج إلى الداخل: الطبقة المتقرِّنة، الطبقة الحبيبية، الطبقة الشوكية، الطبقة القاعدية، وتتركب الطبقة المتقرنة من نحو (15 إلى 40) صفاً من الخلايا الميتة التي تمتلئ بمادة زلالية قويّة غير منفذة للماء تُسمَّى الكراتين (القرتين)، وتتركب الطبقة الحبيبية من صف أو صفين من الخلايا الميتة التي تحتوي على حبيبات صغيرة من مادة تسمى هلام كراتيني. وتتركب الطبقة الشوكية من نحو (4 إلى 10) صفوف من خلايا حية لها زوائد شبه شوكية عند التقاء الخلايا بعضها ببعض، كما تتكون الطبقة القاعدية أيضاً من خلايا حية في شكل صف واحد من خلايا قاعدية طويلة وضيقة، وتشمل الطبقة القاعدية أيضاً خلايا مكونه للصبغة تسمى الخلايا الميلانية، وهي تنتج صبغة بنية تسمى الميلانين (القتامين)، حيث يوجد في كل سنتيمتر مربع من الجلد نحو (150.000) خلية صبغية، وتوجد تلك الخلايا الصبغية في طبقة رقيقة تحت طبقة البشرة مباشرة، وهي تعمل على حماية الجسم من الأشعة فوق البنفسجية الضارة.

2- تنقسم الخلايا القاعدية باستمرار وتُكون خلايا وليدة، يبقى بعضها في الطبقة القاعدية والأخر يتحرك تجاه السطح الخارجي للجلد، ويكوِّن في النهاية الطبقات العليا للبشرة،

وهذه تسمى الخلايا الكراتينية، وهي تنتج مادة الكراتين التي توجد في البشرة والشعر والأظفار فقط؛ والكراتين تمنح الجلد متانةً وتمنع أيضاً مرور السوائل وبعض المواد من خلال الجلد، وأثناء تحرك الخلايا الكراتينية إلى أعلى داخل البشرة يزداد امتلاؤها بالكراتين، وعند وصولها إلى سطح الجلد فإنها تكون قد ماتت وأصبحت جافة مسطحة، وفي النهاية تنفصل وتتساقط على هيئة قشور رقيقة. (ريكروفت، 2002، ص16-17)

3- **الأدمة (Dermis):** يبلغ سُمك الأدمة، وهي الطبقة الوسطى، نحو 15-40 ضعف سمك البشرة، تتكون الأدمة أساساً من أوعية دموية ونهايات أعصاب ونسيج ضام، وتقوم الأوعية الدموية بتغذية كل من الأدمة والبشرة، ويوجد بسطح الأدمة كثير من النتوءات الصغيرة تسمى الحليمات تملأ فجوات في السطح السفلي للبشرة، وبهذا تساعد في التحام الأدمة بالبشرة، وتحوي الحُليمات نهايات أعصاب حسَّاسة للمس تكثر بصفة خاصة في راحتي وأطراف أصابع اليدين. (الناجي، 2007، ص14)

4- **نسيج تحت الجلد (Subcutaneous tissue):** وهو الطبقة الداخلية فيختلف في السُمك اختلافاً كبيراً بين الأفراد، ولكنه في جميع الناس أسَمك كثيراً من كل من البشرة والأدمة، ويتكون من نسيج ضام وأوعية دموية وخلايا تختزن الدهن، ويساعد النسيج تحت الجلد في وقاية الجسم من الضربات وغير ذلك من الإصابات، كما يساعد أيضاً في حفظ حرارة الجسم، وتزداد كمية الدهن الموجودة فيه بزيادة تناول الطعام، وإذا احتاج الجسم إلى طاقة إضافية فإنه يستهلك هذا الدهن المخزون. (عشير، صالح، 1991، ص201)

5- **اللواحق البَشَريَّة (Suffixes epidermis):** يُسمَّى الشعر والأظفار والغُدد الموجودة في الجلد اللواحِق البَشَريَّة، وهي تنشأ وتتكون من الخلايا القاعدية للبشرة، وهي:

- **الأظافر(Nails):** يتكون الظُّفر من ثلاثة أجزاء، هي: المنبت والصفيحة والفَرْش، يقع المنبت تحت سطح الجلد عند قاعدة الظفر، ويغطي الجلد معظم المنبت إلا أنَّ جزءاً منه يكون هلالاً مائلاً إلى البياض يمكن رؤيته عند قاعدة الظفر، والصفيحة هي الجزء الصلب الخارجيّ من الظفر، وتتكون من طبقات كثيرة من خلايا ميتة مسطحة تحتوي على الكراتين، أما الفرش فيقع تحت الصفيحة، وتتكون خلايا الفرش

والصفيحة في المنبت فتدفع الخلايا الحديثة التكوين الخلايا الأقدم تجاه طرف الظفر وينتج من عملية الدفع هذه نمو الظفر. (ريكروفت، 2002، ص20)

- **الشعر (Hair)**: يغطي معظم الجلد شعر دقيق، في حين أن فروة الرأس وبعض أجزاء أخرى من الجسم يغطيها شعر طويل، ولا يوجد شعر في راحتي اليدين وأخمص القدمين قَطّ؛ ويمتد جزء من كل شعرة تحت سطح الجلد، ويوجد هذا الجزء فيما يشبه الجُراب، ويُسمَّى الجريب، وتُسمَّى نهاية الشعرة البَصَلة، وهى الجزء الحي الوحيد في الشعرة، وتقع في الأدمة أو النسيج تحت الجلدي، وتنقسم خلايا البصلة بسرعة، مما يؤدي إلى نمو الشعر، وتحتوي خلايا الشعرة الممتدة فوق البصلة على نوع من الكراتين يُسمَّى الكراتين الصلب. (عشير، صالح، 1991، ص206)

- **الغُدد (Glands)**: يوجد في الجلد نوعان من الغدد هما: زهمية وعرقية، تصب الغدد الزهمية في جريبات الشعر وتفرز زيتاً يسمى الزهم لتزييت الشعر وسطح الجلد، ويوجد نوعان من الغدد العرقية: خارجية الإفراز ومفترزة، تنتج الغدد خارجية الإفراز العَرق الذي يبرِّد الجسم، وتوجد في كل مكان من سطح الجلد، ولكنها تكثر بصفة خاصّة على الجبهة وفي راحتي اليدين وأخمصي القدمين، وهناك بعض الغدد خارجية الإفراز تفرز العرق بصفة دائمة بينما ينشط بعضها الأخر فقط عندما يتعرض الشخص لكرْب عضليّ أو انفعاليّ، وتفرز الغدد خارجية الإفراز إفرازاتها على سطح الجلد.

أما الغدد المفترزة فتنتج عرقاً، وتوجد معظم هذه الغدد في الإبطين وحول الأعضاء التناسلية الخارجية، وهي تفرغ إفرازاتها في جُريبات الشعر، والعرق عديم الرائحة، وهو يظل كذلك إلى أن يتم تحلُّله بوساطة البكتيريا على سطح الجلد فيكتسب رائحة يعتبرها كثيرٌ من الناس غير مقبولة، وتكون رائحة عرق الغدد المفترزة أشد من رائحة عرق الغدد خارجية الإفراز، ولذا فإن الإبْطين ومنطقة الأعضاء التناسلية الخارجية هي المصادر الرئيسية لرائحة الجسم. (فومي، شيفرد، 2004، ص180)

2- وظائف الجلد (The Functions of the skin)

1- يقوم الجلد بحماية أجزاء الجسم الداخلية، ويعتبر أحد خطوط الدفاع ضد الجراثيم، والجلد يحمي الجسم من خلال خصائصه الفيزيائية فهو يكاد يكون مقاومًا للبلل تماماً، ويمنع نفاذ السوائل التي تغمر أنسجة الجسم، ويمنع البكتيريا والمواد الكيميائية من دخول معظم أجزاء الجسم، ويقي الأنسجة التي تقع تحته من أشعة الشمس الضارة.

2- يساعد الجلد في المحافظة على درجة الحرارة الداخلية للجسم عند المستويات العادية، وذلك بأن تقوم الغدد الموجودة في الجلد بإفراز العرق عندما يتعرض الإنسان لحرارة شديدة، حيث يتبخر العرق، فيبرد الجسم؛ أمَّا عندما يشتد البرد فإن الجسم يحتفظ بالحرارة عن طريق تضييق الأوعية الدموية التي في الجلد، فيقل نتيجة لذلك، مرور الدم إلى سطح الجسم، وبذلك يفقد الجسم حرارة أقل. (رويستون، 1986، ص12)

3- الجلد بطبقاته هو أيضاً عضو حسيّ، فالأطراف العصبية التي على سطحه تقوم بتحسس المعلومات التي من حولنا في البيئة المحيطة وتوصلها إلى الدماغ، بعد ذلك يقوم الدماغ بترجمة هذه الإشارات العصبية إلى إحساس بالحرارة، البرودة، اللمس، الضغط أو الألم.

4- يساعد الجلد على مقاومة العدوى عن طريق خلايا لانغرهانس الموجودة فيه، وهي جزء من جهاز المناعة الذي يقاوم الكائنات التي تغزو الجسم مثل البكتريا والفيروسات. (ريكروفت، 2002، ص23)

5- يعتبر الجلد بمثابة مصنع يستخدم طاقة الشمس لإنتاج فيتامين (د) الضروري للعديد من وظائف الجسم.

6- الطابع الجمالي الذي يضفيه الجلد على جسم الإنسان، من خلال إخفاء أعضاء الجسم الداخلية، وإنبات الشعر في مناطق محددة من الجسم، وحماية سطح الجلد والمحافظة على حيويته. (مكي، 2007، ص27-28)

7- من خلال أهم وظائفه اللمس، يصل إلينا معاني أساسية بحياتنا مثل المحبة والمداراة والود والدعم العاطفي، فاللمسات الإنسانية ضرورية جداً لنموّ الأطفال بصحة جسدية

ونفسية سليمة، ومنحهم مناعة ضد المؤثرات النفسية السلبية، فاللمسة الحنون تدعم تعزيز التعلّم واكتساب المهارات المختلفة ومنهم اللغة، بالإضافة لتحسين القدرة على حل المشاكل وزيادة سرعة الشفاء الجسدي وانخفاض احتمالات الضغط وأمراض القلب والأوعية الدموية لدى البالغين، وهناك أدلة مثبتة علمياً أن انعدام وجود اللمسات الحنونة يسبب الاكتئاب والعنف وعجز الذاكرة والتوتر، حيث يأتي التوتر مع زيادة في مستويات هرمونات التوتر مثل الكورتيزول، حيث تفرز في الدم مستويات عالية مزمنة من هرمون الكورتيزول تمنع التطوّر الطبيعي لأنسجة المخ في الأطفال، وهذا يفسّر أن الأطفال الذين لا يحصلون على لمسات حنونة يعانون صعوبات في التعلّم. (الدريع، 2008، ص13)

3- أهمية حاسة اللمس لدى الطفل المعوق بصرياً (The importance of the sense of touch to the visually impaired child)

1- حواس الطفل المعوق بصرياً بشتى درجات الإعاقة لها أهميتها ودورها الفاعل في تربيته و تعليمه ورعايته، وذلك لأن حواسه تعد بمثابة أدوات اتصال بينه وبين بيئته حيث يحصل عن طريقها على المعارف والخبرات والمعلومات، ومن ثم يهيئ حياته وظروفه بناء على إمكانات تلك الحواس وقدرتها على الوصول إلى كل ما يريد الحصول عليه حيث تقوم كل منها بوظيفتها الأساسية كحاسة من الحواس إضافة إلى وظيفة حاسة الإبصار المفقودة. (الحديدي، الخطيب، 2007، ص224)

2- تأتي حاسة اللمس في الأهمية بالنسبة للكفيف بعد حاسة السمع ولو أن كل منهما تكمل الأخرى إلا أنه يعتمد عليها اعتماداً كلياً عندما تنقطع الأصوات أو لا تتوافر لديه بالقدر الذي يمكّنه من الحصول على المعلومات الهامة والضرورية، إن أهمية الحواس تكاد تكون مشتركة لأنه يقوم بتوظيف معظمها في آن واحد لتتم عملية الربط بين العلاقات و الوصول إلى ما يريد. (الحديدي، 2002، ص301)

3- تعد حاسة اللمس بالنسبة للكفيف الوسيط الذي من خلاله يتذوق الشعور بجمال العالم الخارجي، ومصدر من مصادر اكتساب الخبرات والمعلومات فمن خلالها يتم إدراك

أشكال الأشياء وأحجامها وتركيباتها البنائية، ووضعها في الفراغ، وملمس سطوحها، و عقد مقارنات بينها من حيث الملمس الناعم أو الخشن، والطري أو الصلب، وأيضاً من حيث درجة حرارتها، وبالتالي يمكن للأطفال المعوقين بصرياً جمع معلومات جيدة عن الأشياء وخصائصها من خلال حاسة اللمس. (عبد الرحيم، 1988، ص279)

4- تعد حاسة اللمس عنصر مؤثر في حياته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ووسيلة تعمل على إيصال الطفل الكفيف بالبيئة من حوله فيؤدى ذلك إلى حدوث نوع من الارتباط بينه وبين المؤثرات الخارجية التى تؤثر على نمو وعيه اللمسي. (كارول، 1969، ص143)

5- تعد من الحواس الأساسية التي يعتمد عليها الطفل المعوق بصرياً في سنوات عمره المبكرة، لذا تعد مرحلة ما قبل المدرسة هي المرحلة الأهم في تنمية حاسة اللمس لديه، والتي تضع حجر الأساس لكل مجالات النمو اللاحقة، فقد أكدت دراسة كل من ماريك وويذاجين (Withagen, 2000) (Marek, 2010)، على أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية حاسة اللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً، نظراً لميل هؤلاء الأطفال نحو التنقيب واكتشاف الأشياء التي يشعرون بها عن طريق اللمس أكثر من الأشياء التي يسمعون صوتها، وعلى المربي أو المدرب عند قيامه بمهمة تنمية حواس الطفل المعوق بصرياً في هذه المرحلة أن يراعي عدة اعتبارات هامة منها:

- أن الطفل الكفيف في عمر الخامسة وما قبلها يستخدم جسمه للحصول على المعرفة من البيئة، ولفهم الفراغ من حوله.
- أن يقوم بتوفير ظروف التدريب المناسبة حتى يصل الكفيف إلى الأشياء بنفسه.
- أن يدرك الطفل الكفيف مفهوم جسمه في الفراغ، وذلك لأنه يدرك العلاقات ذات المعنى بالنسبة له بواسطة الحركة.
- أن يكثر المدرب من الوسائل التعليمية متبعاً أسلوب اللعب مع الأطفال المعوقين بصرياً، وذلك من أجل إثارتهم لمسياً ليدركوا مغزى ومفهوم تلك المثيرات.

- أن يراعي المدرب عدم تزاحم المعلومات وكثرتها حتى لا تؤدي إلى إرباك الطفل، وأن تكون ذات تسلسل واستمرارية في تفسيرها. (خضير، الببلاوي، 2004، ص390-392)

6- يكتسب الإدراك اللمسي أهمية خاصة بالنسبة لبعض المظاهر السلوكية الوظيفية كتعلم المادة اللمسية بطريقة برايل أو إدراك المواد التعليمية كالرسوم والخرائط عن البيئة المكانية، وهذا ما كشفته دراسة لورمير (Lorimer, 1996) عن وجود علاقة قوية بين المهارات اللمسية والقدرة على القراءة والكتابة بطريقة برايل، فالقراءة والكتابة بطريقة برايل بما تحتويه من حروف وخلايا صغيرة الحجم تحتاج إلى مستوى عالي من الإدراك والتمييز اللمسي. (خليل، 2011، ص56)

7- تساعد حاسة اللمس المعوق بصرياً في توجيه نفسه في الفراغ أثناء الحركة في الأماكن المألوفة وغير المألوفة، وفي الحصول على دلالات متنوعة من بيئته يهتدي بها في حركته كالإحساس بالتيارات الهوائية التي تشير إلى أماكن مفتوحة، وفي تحسس التغيرات المختلفة في السطوح ومواضع القدمين، وقدرة الطفل المعوق بصرياً على الانتقال في البيئة تعتبر من أبرز العوامل التي تعزز استقلاليته، وثقته بنفسه، واعتماده على ذاته، وبناء علاقة ألفة بينه وبين بيئته المحيطة به، فضلاً عن التخلص من حالات التوتر والخوف التي يتعرض لها عند تحركه حيث يمكنه التعامل مع الأماكن والعقبات بصورة صحيحة، ونتيجة لذلك سوف يشعر بالاسترخاء الجسمي والنفسي وتزداد ثقته بنفسه و تقل الآثار السلبية المترتبة على التوتر والخوف. (الزريقات، 2006، ص223)

4- التدريب اللمسي لدى الأطفال المعوقين بصرياً (Stereotactic training to the visually impaired children)

لحاسة اللمس أهميتها البالغة في إدراك أشكال الأشياء وتركيباتها البنائية، وحجومها، وأوضاعها في الفراغ، وقيم سطوحها (ملامسها) وفي التمييز بين أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، علاوة على الإحساس بالضغط والألم والحرارة، لذا يجب أن تشمل التدريبات الخاصة بحاسة اللمس على مايلي:

1. تنمية المهارات الحركية الخاصة بالعضلات الدقيقة لأصابع الطفل المعوق بصرياً.

2. تنمية مهارات الانتباه والتذكر والتمييز اللمسي للأشياء، المقارنة بين قيم سطوح الأشياء أو ملمسها (الناعم والخشن، الطري والصلب)، ودرجات الحرارة (البرودة والسخونة)، والأشكال المختلفة (المربع والمستطيل، الدائرة والمثلث، المكعب والأسطوانة...)، والأطوال والأحجام والأوزان. (القريطي، 2005، ص381)

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتنمية مهارة اللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً بعد تحليلها إلى عدد من المهارات وهي كالآتي:

1- **الوعي والانتباه للمثيرات اللمسية المختلفة:** ويعني ذلك قدرة الطفل على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية المختلفة، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال تنمية الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات وفقاً لطبيعة الملمس، ودرجة الحرارة، ودرجة الرطوبة، ودرجة الصلابة. (خليل، 2011، ص60)

2- **الإدراك اللمسي الاحتوائي (التركيبي) (Synthetic Touch):** ويعني احتواء الأشياء الصغيرة بيد واحدة أو بكلتا اليدين، واستكشافها ومعرفة طبيعتها بشكل عام، ويمكن تنمية الإدراك اللمسي التركيبي من خلال التعرف على بعض الأشكال الهندسية، والأحجام، والفواكه والخضار، والمنسوجات، والحبوب والبقول، والأطوال، أثاث المنزل، وأشكال الحيوانات والطيور. (خضير، الببلاوي، 2004، ص393)

3- **الإدراك اللمسي الجزئي (التحليلي) (Analytic Touch):** ويعني تحسس أجزاء الشيء الواحد جزءاً جزءاً ثم تكوين مفهوم واحد لهذه الأجزاء بعد إدراك جزيئات هذا الشيء، ويتم تنمية الإدراك اللمسي التحليلي من خلال التعرف على الشكل الكلي للشيء المعروض عليه، وتفكيكه إلى أجزائه الرئيسية، وتركيب أجزائه الناقصة واستكمالها. (خضير، الببلاوي، 2004، ص393)

4- **الذاكرة اللمسية:** وتعني القدرة على تذكر مواضع الأشياء وأماكنها وإعادة ترتيبها حسب النسق الذي كانت عليه، وكذلك إمكانية التعرف على الأشياء المختفية من بين مجموعة من الأشياء، وكثير ما تفيد الذاكرة اللمسية االمكفوف في سهولة وصوله للأشياء وفي حركته وتنقله. (شعير، 2007، ص87)

المحور الخامس: حاسة السمع
(Sense of the Hearing)

مقدمة

حاسة السمع هي إحدى أهم الحواس الخمسة التي أنعم الله علينا بها، حيث يعتمد عليها الإنسان في حياته بكل ما يؤديه ويمارسه، وتعد أهم وسيلة من وسائل التعلم والإدراك فمن خلال السمع يتعلم الإنسان النطق والكلام، ويتعلم المهارات اللغوية ومهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، كما أنها تساعد في معرفة الأصوات وتحليلها، وتعمل منبه عند الخطر، وتعد من أهم وأكثر حواس الإنسان حساسية، فكل شيء يتحرك يحدث صوتاً، والصوت يتكون من اهتزازات لجزيئات الهواء التي تنتقل في موجات الهواء وتدخل إلى الأذن، حيث تتحول إلى إشارات عصبية ترسل إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بترجمة هذه الموجات إلى أصوات.

1- تشريح الأذن (Anatomy of the ear)

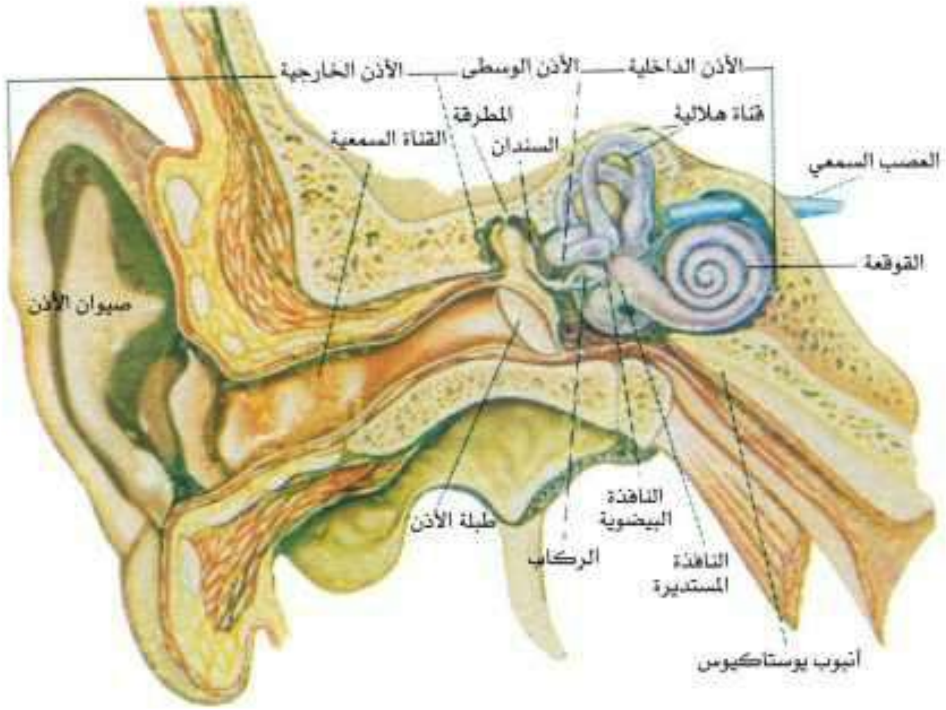
الأذن جهاز معقد التركيب يتقبل الصوت ويحلله، وتنقسم الأذن إلى ثلاث أجزاء:

1- **الأذن الخارجية (External Ear)**: تتكون الأذن الخارجية من الصيوان والقناة السمعية الخارجية التي تنتهي بالطبلة، وهي غشاء رقيق مشدود على الفتحة التي تصل بين الأذن الخارجية وبداية أجزاء الأذن الوسطى، ويعمل صيوان الأذن كما لو كان عدسة لامة حيث يقوم باستقبال المثيرات الصوتية الواردة من البيئة الخارجية، وتجميعها وتركيزها وتقويتها، ثم دفع الموجات الصوتية عبر القناة السمعية إلى الطبلة التي تهتز بدورها لهذه الموجات، وترسلها إلى الأذن الوسطى، وتحتوي القناة السمعية على مادة شمعية تفرزها الأذن من شأنها حماية طبلة الأذن وأجزاء الأذن الوسطى من الغبار والأتربة. (القريطي، 2005، ص314)

2- **الأذن الوسطى (Middle Ear)**: وتحتوي على فراغ يصل إليه الهواء عن طريق قناة ستاكيوس التي تؤدي إلى تجويف الفم والأنف، وتتكون الأذن الوسطى من ثلاث عظيمات صغيرة هي المطرقة، والسندان، والركاب، وتتصل ببعضها عن طريق حزم ليفية، وتهتز تلك العظيمات تباعاً تحت تأثير الموجات الصوتية التي تتدافع عن طريق

طبلـة الأذن، لتنقلها فـي النهايـة عظيمـة الركـاب إلـى نافذة الأذن الداخليـة. (كولاروسو، أوروك، 2005، ص158)

3- **الأذن الداخليـة (Inner Ear):** تتكـون الأذن الداخليـة مـن القوقعـة، والقنـاة القوقعيـة، والعصب القوقعي، والقنوات شبه الهلالية، وتتكون القناة القوقعية من عدة قنوات صـغيرة تحتـوي علـى سـائل خـاص، وهـي ذات أطـراف أو نـهايـات عصـبية عاليـة الحساسـية للموجات الصوتية تعمل بمثابة مستقبلات سمعية تتصل بالعصب البصري الذي يفضـى إلـى الجهاز العصبي السمعي المركزي بالمخ، ومن أهم وظائف الأذن الداخلية تحويل الموجات الصـوتية عبر العصب السمعي إلى المخ حتـى تصل إلـى القشرة المخيـة لتتم ترجمتها أو إضـفاء المعنى المناسب عليها وتفسيرها، والاستجابة لها، كما تلعب الأذن الداخليـة دورا بـالغ الأهميـة فـي المحافظـة علـى التـوازن أو التوجـه الحركـي. (القريطـي، 2005، ص315)



الشكل (3) يوضح الأجزاء الداخلية للأذن

2- آلية السمع (The mechanism of Hearing)

يشترك في عملية السمع كل من: الأذن، العصب السمعي، مراكز السمع في الدماغ، حيث أن الأذن مركبة من ثلاث أقسام: (الأذن الخارجية، الأذن الوسطى، الأذن الداخلية)، وعصب السمع يقوم بنقل الإشارة السمعية من الأذن الداخلية إلى مركز السمع الموجود في الدماغ، ومراكز السمع في الدماغ موجودة في قشرة الدماغ وتعمل على تحليل الأصوات وتعطي معنى الأصوات والكلمات، حيث أن كل نغمة أو صوت يسمع (مثلاً: كلب ينبح، رنين هاتف، سيارة مارة، أو شخص يتكلم) تصل الأذن وتقوم بتشغيل جهاز السمع، فيرتج مصدر الصوت ويؤدي إلى ذبذبات في الهواء والتي تعرف باسم الموجات الصوتية.

وتمر الموجه الصوتية عبر قناة السمع لتصل إلى غشاء الطبلة وتعمل على تحريكه، تؤدي حركة غشاء الطبل إلى اهتزاز عظيمات السمع (الموجودة في الأذن الوسطى)، وهكذا تنتقل الذبذبات إلى الأذن الداخلية، وتقوم الشعيرات السمعية الموجودة في الأذن الداخلية بالتقاط الأصوات وتنقلها إلى مركز السمع الموجودة في الدماغ بواسطة عصب السمع، ويتم تحليل وفهم الأصوات في الدماغ، أي أن الدماغ يعطى الأصوات معنى بحيث يمكن للإنسان فهم الصوت الذي سمعه. (العزة، 2000، ص123)

3- أهمية حاسة السمع لدى الطفل المعوق بصرياً (The importance of hearing to the visually impaired child)

تعد حاسة السمع من الحواس التى يعتمد عليها الكفيف اعتماداً رئيسياً في تعويض جانب كبير من جوانب القصور في الخبرة نتيجة فقد أو ضعف حاسة الإبصار، وتعتبر ثاني الحواس أهمية بعد الإبصار نظراً لعلاقتها الوثيقة بتواصل الكفيف ولغته، حيث يحافظ على تواصله الفاعل مع البيئة عبر هذه الحاسة منذ وقت مبكر من عمره، فهو لا يعتمد على سمعه فقط في الاستماع إلى الأصوات وتحديد مصادرها، وإنما يمكنه الحصول على كثير من المعلومات التى يحصل عليها الفرد المبصر عن طريق حاسة الإبصار بواسطة تلك الحاسة. (الحديدي، 2002، ص318-319)

والأطفال الصغار يستطيعون تحديد مصدر الصوت، وكلما كانت البيئة غنية بالمثيرات حصل الفرد على معنى أفضل للأصوات التى يسمعها، ويصبح الطفل قادراً على تمييز صوت الإنسان عن صوت الأشياء الأخرى، وعندما يمكنه النطق فإنه يقلد أصوات الآخرين، ومن هنا يحدث الاتصال بين الطفل وبيئته، ويتطور هذا التقليد حسب درجة مهاراته اللغوية الأساسية، وتتطور لديه السيطرة على الأصوات التى ينطقها كلما تمكن من التقليد الجيد للأصوات والكلام، ويزيد اتصاله مع بيئته بشكل أفضل، فهو يستطيع أن يحدد مصدر الصوت واتجاهه ودرجته، وأن يميز بين الأفراد والطيور والحيوانات والأدوات والأجهزة والآلات والظواهر الطبيعية ويتعرف عليها عن طريق السمع. (سيسالم، 1997، ص117)

ويعتمد المعوق بصرياً أيضاً على الدلالات السمعية في عملية التنقل والحركة، إذ يلعب السمع دوراً بارز الأهمية في هذه العملية، فالتعرف على البيئة والحركة فيها يتطلب نوعاً من الإدراك السمعي حيث يستند الطفل المعوق بصرياً على الدلالات السمعية في عملية تنقله ضمن نطاق البيئة المحيطة به، فحاسة السمع توفر دلالات عن مسافة الشيء ومدى قربه أو بعده عن الطفل. (خليل، 2011، ص46)

ولحاسة السمع كذلك دوراً هاماً في عملية التواصل الاجتماعي لدى المعوق بصرياً، إذ تقدم له هذه الحاسة ثروة من المعلومات حول هوية المتكلم وجنسه وعمره وحالته الانفعالية، وتسهم في نمو وتطور عملية التواصل الاجتماعي لديه بما تتضمنه هذه العملية من إدراك للحالة الانفعالية للآخرين المحيطين به، وقدرة على استخدام الكلمات الانفعالية التي تعبر عنها مضمون هذه الحالات، فصوت الإنسان قادر على التغيير حسب حالته الانفعالية أو المزاجية، فمن خلال نبرة الصوت يستطيع أن يميز الحالة الانفعالية من حزن وألم وغضب للأشخاص المحيطين به، وإن امتلاك المعوق بصرياً لهذه المهارة يتيح له الفرصة لفهم انفعالات الآخرين فضلاً عن مساعدته في عملية التعبير عن انفعالاته الخاصة به والسيطرة عليها، وهو ما يؤثر بشكل واضح على شخصيته ككل، فالقدرة على تعرف وإدراك الانفعالات مهم جداً لنمو ما يعرف بالتقبل الاجتماعي. (الببلاوي، 2005، ص28)

وأكد كل من خضير والببلاوي (2004) إن تنمية حاسة السمع منذ وقت مبكر تعتبر من الأهمية بمكان لدى المكفوفين، حيث أنها الوسيلة الأولى لتعليم الطفل الكفيف كما يحافظ على

النمو المبكر لحاسة السمع لديه، ويمكن للطفل أن يصل إلى البيئة من خلال الإيحاءات السمعية طالما أنه فقد فرص الإثارة البصرية لهذا الاتصال، فهو يستطيع الانتباه والبحث عن الإثارة السمعية بفاعلية في الوقت الذي تبقى استجابته في المستوى الآلي لاستقبال الصوت إذا لم تقدم له المعلومات السمعية بالمستوى المطلوب لتوظيفها، وحتى يمكن التغلب على ذلك يحتاج الطفل الكفيف إلى مميزات لفظية وتفاعل مستمر ومتكرر مع الآخرين، كما يحتاج إلى مساعدة لإجراء عملية الربط بين ما يسمع والأشياء ذات المعنى في البيئة حيث يلمسها ويكتشفها بيديه، ويحتاج الكفيف إلى الألعاب والنشاطات التي تسمح له بالربط بين الأشياء والتعرف على الأصوات والتوفيق بين الصوت والشيء الصادر عنه. (خضير، الببلاوي، 2004، ص380)

4- التدريب السمعي لدى الأطفال المعوقين بصرياً (Auditory training to the visually impaired children)

يتزود المعوقون بصرياً بكثير من المعلومات عن العالم الخارجي عن طريق المثيرات السمعية المختلفة، كالأصوات البشرية والحيوانية، وحفيف الأشجار، وخرير المياه، وتلاطم الأمواج، وأصوات االرياح والأمطار، ووسائل النقل والمواصلات، وتشمل تدريبات حاسة السمع لدى المعوقين بصرياً ما يلي:

1- تنمية مقدرة الطفل على التعرف على حسن الإصغاء والانتباه للأصوات المحيطة به، والوعي بها وإدراكها.

2- تنمية مقدرة الطفل على التعرف على الأصوات، والتمييز بينها وتعيين هويتها ودلالتها، فقدرة الطفل على تمييز الأصوات المختلفة يساعده على تحديد اتجاه الصوت، وتتبع مصدره من أجل التحرك نحوه لرؤيته وتلمسه. (القريطي، 2005، ص381)

3- التعرف على الكلمات وتفسير معنى الكلام، حيث يتعرف الطفل على أسماء الأشياء التي تتكرر على مسمعه ويتعرف على الأفعال نتيجة إقران الفعل بالشيء، ويتعلم ما يستطيع أن يفعله بالنسبة للآخرين من حوله، فالطفل الكفيف لا يسهل عليه أن يقرن الأشياء بالأسماء والأفعال فهو بحاجة إلى مساعدة من الكبار في هذا الشأن.

4- الاستماع الانتقائي، وذلك يشير إلى اختيار أصوات محددة من بين مجموعة من أصوات واختيار الأشياء المهمة في تلك اللحظة، ويحتاج الاستماع الانتقائي إلى تركيز، وللتأكد من وصول الطفل إلى هذا المستوى لا يكفي أن يقول أنه سمع، وإنما يحتاج إلى ترجمة ما سمعه إلى فعل. (الحديدي، 2002، ص321)

5- مساعدة الطفل على تحديد الاتجاه الذي يصدر منه الصوت أو تحديد موقعه، وما يتطلبه ذلك من تعلم بعض المفاهيم المكانية اللازمة لذلك (فوق وتحت، أعلى وأسفل، يمين ويسار، شرق وغرب، شمال وجنوب).

6- تنمية مهارة الطفل على تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت (قريب وبعيد).

7- تحسين قدرة الطفل على تقليد الأصوات التي يسمعها (كأصوات الحيوانات، وسائل النقل، الحالات الانفعالية،......). (خضير، الببلاوي، 2004، ص390)

8- تنمية الذاكرة السمعية عند الطفل المعوق بصرياً من خلال تدريبه على تذكر الأصوات التي يسمعها بحسب الترتيب الذي وردت فيه.

9- مساعدة الطفل على استخدام الأصوات كإشارات سمعية هادية له في التحرك داخل بيئته بأمان وكفاءة. (القريطي، 2005، ص382)

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتنمية مهارة السمع لدى الأطفال المعوقين بصرياً بعد تحليلها إلى عدد من المهارات وهي كالآتي:

1- إدراك وجود الصوت (الإدراك السمعي): ويعني القدرة على الوعي والانتباه لوجود صوت ما أو عدمه والاستجابة له، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال إعطاء الطفل تعليمات للقيام بسلوك معين عند سماع صوت ما، أو القيام بسلوك أخر عندما ينقطع الصوت. (القريطي، 2005، ص381)

2- التمييز السمعي: ويعني القدرة على معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات، وتمييزها عن بعضها من خلال تحديدها والتعرف عليها وذكر اسمها، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال التعرف على بعض أصوات (الحيوانات، الطيور، وسائل النقل، الأجهزة الكهربائية، الحالات الانفعالية، الأصوات الإنسانية) والتمييز بينها. (نجدي، 2001، ص20)

3- تحديد درجة الصوت: أي القدرة على تحديد درجة الصوت المسموع سواء أكان الصوت مرتفعاً أو منخفضاً، سريعاً أو بطيئاً، هادئاً أو غليظاً. (خضير، الببلاوي، 2004، ص390)

4- الإصغاء الانتقائي: و يعرف بأنه القدرة على تمييز صوت معين من بين مجموعة من الأصوات المعروضة في نفس الوقت، وكذلك القدرة على تحديد عدد المرات التي تكرر بها ذلك الصوت، وهذا النوع من الإصغاء يسهم في تطوير القدرة على تحديد مصدر الصوت والتوجه نحوه من أجل لمسه والتعرف عليه. (الحديدي، 2002، ص321)

5- تحديد اتجاه الصوت: أي تحديد الاتجاه الذي يصدر منه الصوت وذلك عن طريق تقديم مثيرات صوتية منبعثة من اتجاهات مختلفة.(خضير، الببلاوي، 2004م، ص391)، وهذه المهارة مهمة لتوجيه الطفل نحو المتكلم وربط الأصوات بالأشياء، فإذا لم يستطع الطفل معرفة المكان الذي يصدر منه الصوت، فإنه قد يواجه صعوبة في الربط الهادف بين الصوت ومصدره. (خليل، 2011، ص47)

6- تحديد مكان الصوت (تتبع الصوت): وهو القدرة على تحديد منبع إصدار الصوت والتوجه نحوه، وتعد هذه القدرة ذات أهمية بالنسبة للطفل المعوق بصرياً في تسهيل حركته وتنقله. (الحديدي، الخطيب، 2004، ص129)

7- تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت: أي القدرة على تحديد المسافة التي تصدر عنها الأصوات وفقاً لدرجة قربها من الطفل أو بعدها عنه، حيث يتم تدريب الطفل على تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت عن طريق تقديم مثيرات سمعية تصدر من مسافات مختلفة. (خضير، الببلاوي، 2004، ص391)

8- التقليد السمعي: ويعني القدرة على تكرار الأصوات المسموعة وتقليدها بشكل صحيح، وتحتاج هذه القدرة إلى تركيز دقيق وقدرات لغوية ونطقية لدى الطفل المعوق بصرياً، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال عرض مجموعة من الأصوات تم التعرف عليها سابقاً لبعض أصوات (الحيوانات والطيور، وسائل النقل، الحالات الانفعالية) وتكرارها ومحاولة الطفل المعوق بصرياً لتقليدها. (يحيى، عبيد، 2007، ص120)

9- الاستيعاب السمعي: هو القدرة على تلخيص المسموع، وإدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة، وتصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث وتلخيصها. (كارول، 1969، ص143)

10- الذاكرة السمعية: تشير الذاكرة السمعية إلى قدرة الطفل على تذكر كل ما يسمعه حسب الترتيب نفسه الذي ورد به، وتساعد هذه المهارة الطفل الكفيف على اتباع التعليمات وتذكر القوائم التي تعرض عليه، والتعرف على العناصر الناقصة ومحاولة إكمالها بشكل صحيح، والطفل الذي يفتقر لهذه المهارة يواجه صعوبة في ترتيب أفكاره كالحروف الأبجدية، والأرقام، وأيام الأسبوع، أو أشهر السنة، الخ. (الحديدي، 2002، ص325).

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

1ـ منهج البحث

2ـ مجتمع البحث وعينته

3ـ أدوات البحث (إعدادها وإجراءات صدقها وثباتها)

4ـ إجراءات تطبيق البحث

5ـ حدود البحث

6ـ المعالجة الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته

(Search Methodology and Procedures)

يتناول هذا الفصل تحديد منهج البحث والمجتمع الأصلي الذي اختيرت منه عينة البحث وكذلك أدوات البحث، كما يتضمن الفصل الإجراءات المتبعة للتأكد من صدق وثبات الأدوات، والقوانين الإحصائية المستخدمة وثباتها في معالجة النتائج.

1- منهج البحث:

اعتمد البحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته على المنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض، وهو منهج ملائم لطبيعة البحث وأهدافه وقد عرفه (ملحم، 2000، ص259) بأنه تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها، ويعرفه (العسكري، 2006، ص126) بأنه يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة، وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وخضعت المجموعتان لاختبار قبلي لقياس المهارات السمعية واللمسية لدى كل منهما، وبعد التأكد من تجانس المجموعتين في الضعف في المهارات اللمسية والسمعية وكذلك التجانس في (درجة الذكاء، العمر، درجة الإعاقة) بين المجموعتين تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية على المجموعة التجريبية في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأية جلسة وكانت تتلقى الطريقة التقليدية في تنمية مهارات السمع واللمس، وبعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي تم إعادة تطبيق الاختبار (القياس البعدي) على كلا المجموعتين وذلك للمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لأي تدريب، وذلك لمعرفة مدى التحسن في أداء الأطفال المعوقين بصرياً عالى الاختبار لقياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات السمع

واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً، وبعد ذلك تتبع أثر البرنامج التدريبي من خلال الفرق بين القياسين البعدي والمؤجل لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس حاستي السمع واللمس.

2- مجتمع البحث وعينته:

* **المجتمع الأصلي للبحث:** تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة رياض الأطفال (الفئة الثالثة) في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، والجمعيات التي تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً في محافظة دمشق ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، وقد بلغ عدد المجتمع الأصلي (36) طفلاً وطفلة.

* **اختيار عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي، بحيث تتمثل فيها صفات هذا المجتمع، وقد تكونت عينة البحث من (30) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين (ضابطة، تجريبية) اشتملت كل منهما على (15) طفلاً وطفلة، وقد تم اختيار العينة وفق الخطوات التالية:

- بعد الرجوع إلى وزارة الشؤون الاجتماعية، والحصول على بيانات بأسماء الجمعيات والمراكز التي تعنى بتقديم خدمات التدخل المبكر لذوي الإعاقة البصرية، تم الموافقة على دخول هذه الجمعيات والمراكز.
- من خلال زيارة هذه الجمعيات والمراكز والحصول على الإحصائيات، تم اختيار معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وجمعيتي (الإخلاص، بنا)، وذلك لعدم توفر الشروط اللازمة في بقية الجمعيات والمراكز.
- بعد زيارة معهد التأهيل وجمعيتي (الإخلاص، بنا)، تم الاختيار المقصود للأطفال الذين تتوافر فيهم شروط عينة البحث، والجدول رقم (3) يوضح توزع أفراد عينة البحث الحالي التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (ذكور/ إناث) ودرجة الإعاقة (كفيف/ ضعيف بصر).

الجدول (3) يبين توزع أفراد عينة البحث الضابطة والتجريبية حسب متغير الجنس ودرجة الإعاقة

المركز	ذكور		إناث		العدد الإجمالي
	كفيف	ضعيف بصر	كفيف	ضعيف	
معهد التربية الخاصة (تجريبية)	5	3	4	3	15
جمعية بنا (ضابطة)	2	2	2	2	8
جمعية الإخلاص (ضابطة)	2	2	2	1	7
	9	7	8	6	30

*** شروط اختيار العينة:**

– الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة رياض الأطفال والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5–6) سنوات، وتم اختيار جميع أفراد عينة البحث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5–6) سنوات.

– ألا تصاحب إعاقة الطفل البصرية أية إعاقات أخرى، وذلك من خلال الرجوع لسجلاتهم الطبية الموجودة في المركز والجمعيات، والتأكد من عدم وجود إعاقات أخرى.

– ألا تقل نسبة ذكاء الأطفال عينة البحث على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Wisc) الجانب اللفظي عن (90) درجة، لذا قامت الباحثة بالتحقق من عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في نسبة الذكاء عند مستوى دلالة (a=0.05)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (4) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الضابطة	15	101.8000	2.51282	1.207	28	.237	غير دالة
التجريبية	15	99.4667	3.46135				

باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت=1.207) ومستوى دلالتها (0.237) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس وكلسر للذكاء، وهذا يدل على التكافؤ بمستوى الذكاء بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حسب مقياس وكسلر.

أن يكون لدى أطفال عينة البحث (الضابطة والتجريبية) ضعف في المهارات اللمسية والسمعية، وذلك من خلال تطبيق مقياس حاستي السمع واللمس على عينة البحث كقياس قبلي لمهاراتهم اللمسية والسمعية والتأكد من عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس عند مستوى دلالة (a= 0.05)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (5) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس االقبلي على مقياس حاستي السمع واللمس

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
المفاهيم المكانية والاتجاهية	الضابطة	15	4.0000	1.13389	.333	28	.742	غير دالة
	التجريبية	15	3.8667	1.06010				
اللمس	الضابطة	15	18.2000	4.39480	-.097-	28	.923	غير دالة
	التجريبية	15	18.3333	2.96808				
السمع	الضابطة	15	15.0667	3.08143	.872	28	.390	غير دالة
	التجريبية	15	14.0667	3.19523				
الدرجة الكلية	الضابطة	15	37.2667	5.96977	.583	28	.565	غير دالة
	التجريبية	15	36.2667	2.91466				

- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 0.333) ومستوى دلالتها (0.742) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد المفاهيم المكانية)، وهذا ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.
- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 0.097) ومستوى دلالتها (0.923) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد اللمس)، وهذا ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.
- **السمع:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت=0.872) ومستوى دلالتها (0.390) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد السمع)، وهذا ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.
- **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 0.583) ومستوى دلالتها (0.565) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس حاستي السمع واللمس (الدرجة الكلية)، وهذا ما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

3- أدوات البحث (إعدادها وإجراءات صدقها وثباتها)

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

1- اختبار مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5-6) سنوات.

2- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) الجانب اللفظي.

3- برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5-6) سنوات.

وفيما يلي عرض مفصل لكل أداة:

1. اختبار مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5-6) سنوات:

هدف المقياس: يهدف إلى قياس مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، وهذا المقياس من إعداد الباحثة فاطمة خليل.

♦ **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة فاطمة خليل على الطرائق التالية: (صدق المحكمين، التجربة الاستطلاعية، الصدق الداخلي، الصدق التمييزي)، والتي أجمعت جميعها على تجانس المقياس الداخلي، وملائمته، وقابليته للتطبيق، وتمتعه بدرجة جيدة من الصدق تجعله أداة صالحة للبحث.
- **ثبات المقياس:** قامت الباحثة فاطمة بحساب ثبات الاختبار بعدة طرائق هي: (الثبات بالإعادة، التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ)، والتي أجمعت جميعها على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الشروط السيكومترية لمقياس حاستي السمع واللمس للبحث الحالي: استخدمت الباحثة مقياس مهارتي السمع واللمس المصمم من قبل الباحثة فاطمة خليل بعد حذف أربعة بنود منه ذوات الأرقام (30- 31- 32- 33) وذلك لعدم ملاءمتها لعمر الأطفال المعوقين بصرياً

ولصعوبة تطبيقها عليهم، وقامت بالتأكد من الشروط السيكومترية لمقياس حاستي السمع واللمس للبحث الحالي كما هو الآتي:

- **صدق المقياس للبحث الحالي:** باستخدام عينة استطلاعية مكونة من (12) طفلاً وطفلة من مجتمع البحث، تم دراسة الصدق والثبات للمقياس للبحث الحالي.

– **صدق الاتساق الداخلي:** باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد والعبارات المكونة له نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05)، وهذا يؤكد وجود ارتباط بين الأبعاد وجميع العبارات المكونة له وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (6) يوضح ارتباط أبعاد مقياس حاستي السمع واللمس مع الدرجة الكلية للبحث الحالي

		المفاهيم المكانية والاتجاهية	اللمس	السمع
الدرجة الكلية	ارتباط بيرسون	.905**	.916**	.895**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
	ن	12	12	12

– **الصدق التكويني:** باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد المكونة للمقياس نجد أن جميع الأبعاد قد اعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05) وهذا يؤكد وجود ارتباط بين أبعاد المقياس فيما بينها وهذا يؤكد الصدق التكويني للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (7) يوضح ارتباط أبعاد مقياس حاستي السمع واللمس فيما بينها للبحث الحالي

الأبعاد		المفاهيم المكانية والاتجاهية	اللمس	السمع
المفاهيم المكانية والاتجاهية	ارتباط بيرسون	1	.624**	.757**
	مستوى الدلالة		.000	.000
	ن	12	12	12
اللمس	ارتباط بيرسون		1	.760**
	مستوى الدلالة			.000
	ن		12	12

السمع	ارتباط بيرسون			1
	مستوى الدلالة			
	ن			12

- **ثبات المقياس للبحث الحالي:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بعدة طرق هي: الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ وذلك على الشكل الآتي:

– **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية حسب معادلة سبيرمان براون فأعطى نتائج مقبولة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (8) الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس حاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسة للبحث الحالي

الأبعاد	معامل الثبات
المفاهيم المكانية والاتجاهية	.907
اللمس	.874
السمع	.895

– **ثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل فأعطت نتائج مقبولة وتعطي ثقة باستخدام أداة البحث، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (9) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس حاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسة للبحث الحالي

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
المفاهيم المكانية والاتجاهية	.887
اللمس	.894
السمع	.902
الدرجة الكلية	.899

– **ثبات الإعادة:** تم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية مؤلفة من (12) طفلاً وطفلة تم سحبهم من معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين وكل من جمعية (الإخلاص، بنا)، ثم تم إعادة التطبيق مرة ثانية على نفس العينة بعد (15) يوماً وتم حساب معامل الترابط بيرسون بين نتائج التطبيقين والجدول التالي يبين معاملات الترابط والتي كانت كلها دالة عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول (10) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس حاستي السمع واللمس للبحث الحالي

	قيمة الترابط	مستوى الدلالة
المفاهيم المكانية والاتجاهية	.894**	.000
اللمس	.924**	.000
السمع	.915**	.000
الدرجة الكلية	.931**	.000

♦ **الصورة النهائية للمقياس:** تضمن المقياس في صورته النهائية على (124) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- **البعد الأول:** يتناول المفاهيم المكانية والاتجاهية ويتألف من (15) بنداً.
- **البعد الثاني:** يتناول حاسة اللمس ويتفرع عن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية هي (الوعي والانتباه للمثيرات اللمسية المختلفة، الإدراك اللمسي الاحتوائي أو التركيبي، الإدراك اللمسي الجزئي أو التحليلي، تنمية الذاكرة اللمسية).
- **البعد الثالث:** ويتناول تنمية حاسة السمع ويتفرع إلى (10) أبعاد فرعية هي: (إدراك وجود الصوت، التمييز السمعي للأصوات، تحديد درجة الأصوات، انتقاء الأصوات، تحيد اتجاه الصوت، تتبع الصوت، تحديد المسافة، التقليد السمعي، الاستيعاب السمعي، تحسين الذاكرة السمعية)، والملحق رقم (1) يوضح بنود المقياس وتوزعها على كل من الأبعاد الرئيسة والفرعية للمقياس.

♦ **طريقة تصحيح المقياس:** تصحح بنود المقياس بإعطاء الطفل درجة لكل بند وذلك من خلال ترجمة سلم الإجابة من سلم لفظي إلى سلم رقمي، فيعطى الطفل درجة واحدة في حالة الإجابة بـ"نعم"، ودرجة صفر في حالة الإجابة بـ"لا"، وتحسب الدرجة الفرعية لكل بعد من خلال جمع البنود التي يحصل فيها الطفل على درجة واحدة، في حين تستخرج الدرجة الكلية للمقياس ككل من خلال جمع الدرجات الفرعية التي حصل عليها الطفل في الأبعاد الرئيسة للمقياس، وعلى ذلك تكون أعلى درجة على المقياس هي الدرجة (124)، وأدنى درجة هي (0)، والجدول الآتي يوضح كيفية توزع الفقرات ومدى الدرجات الممكنة في كل بعد، وعلى المقياس ككل.

الجدول (11) يوضح توزع الفقرات ومدى الدرجات في كل بعد وعلى المقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد البنود	مدى الدرجات
المفاهيم المكانية و الاتجاهية	15	0- 15
اللمس	59	16- 74
السمع	50	75- 124
المقياس ككل	124	

2. مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) الجانب اللفظي:

وصف المقياس: يتضمن المقياس في صورته النهائية (12) اختباراً فرعياً، وقد صنفت هذه الاختبارات إلى قسمين هما: المقياس اللفظي ويتضمن (المعلومات، المتشابهات، الحساب، المفردات، الفهم، مدى الأرقام)، والثاني المقياس الأدائي ويتضمن (تكميل الصور، ترتيب الصور، تصميم المكعبات، تجميع الأشياء، المتاهات) (اسماعيل، مليكة، 1999م، ص3)

الهدف من المقياس: استخدمت الباحثة الجانب اللفظي من هذا المقياس، لقياس القدرة العقلية لدى أطفال عينة البحث بهدف تحقيق التجانس بينها، وعزل أثر متغير الذكاء بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)، حتى لا يكون لهذا المتغير أثر في نتائج البحث الحالي.

الشروط السيكومترية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي) للبحث الحالي:

- **صدق مقياس وكسلر للبحث الحالي:** قامت الباحثة بحساب صدق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الجانب اللفظي منه للبحث الحالي بعدة طرق هي: صدق الاتساق الداخلي والصدق التكويني، وذلك على الشكل الآتي:

– **صدق الاتساق الداخلي:** باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس وكسلر الجانب اللفظي منه نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05) وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (12) يوضح ارتباط أبعاد مقياس وكسلر الجانب اللفظي مع الدرجة الكلية للبحث الحالي

الأبعاد	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
معلومات عامة	.814**	.000
الفهم العام	.779**	.000
الحساب	.862**	.000
المتشابهات	.827**	.000
المفردات	.829**	.000
اعادة الارقام	.963**	.000

– **الصدق التكويني:** نجد من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات الأبعاد فيما بينها، نجد أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى ارتباط أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وهذا ما يؤكد ارتباط الأبعاد بعضها ببعض، وبالتالي تأكيد للصدق التكويني لمقياس وكسلر الجانب اللفظي منه، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (13) يوضح ارتباط أبعاد المقياس وكسلر الجانب اللفظي فيما بينها للبحث الحالي

		معلومات عامة	الفهم العام	الحساب	المتشابهات	المفردات	اعادة الارقام
معلومات عامة	ارتباط بيرسون	1					
	مستوى الدلالة						
	ن	12					
الفهم العام	ارتباط بيرسون	.405*	1				
	مستوى الدلالة	.049					
	ن	12	12				
الحساب	ارتباط بيرسون	.613**	.689**	1			
	مستوى الدلالة	.002	.000				
	ن	12	12	12			
المتشابهات	ارتباط بيرسون	.661**	.713**	.830**	1		
	مستوى الدلالة	.001	.000	.000			
	ن	12	12	12	12		
المفردات	ارتباط بيرسون	.435*	.415*	.471*	.437*	1	
	مستوى الدلالة	.043	.047	.037	.042		
	ن	12	12	12	12	12	
اعادة الارقام	ارتباط بيرسون	.444*	.488*	.491*	.606**	.423*	1
	مستوى الدلالة	.040	.033	.032	.003	.046	
	ن	12	12	12	12	12	12

- **ثبات مقياس وكسلر للبحث الحالي:** قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس وكسلر للبحث الحالي بعدة طرق هي: الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ وذلك على الشكل الآتي:

– **ثبات ألفا كرونباخ:** من خلال استخدام معامل ألفا لدراسة ثبات مقياس وكسلر الجانب اللفظي منه نجد أن قيمة α تراوح بين (0.794– 0.901)، بينما الدرجة الكلية للمقياس فكانت

تساوي (0.861) وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (14) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس وكسلر وأبعاده الرئيسة للجانب اللفظي للبحث الحالي

	ألفا- كرونباخ
معلومات عامة	0.841
الفهم العام	0.812
الحساب	0.901
المتشابهات	0.794
المفردات	0.887
اعادة الارقام	0.815
الدرجة الكلية	0.861

- **ثبات التنصيف:** تم حساب الثبات بالتنصيف حسب معادلة سبيرمان براون والتي جاءت قيمته ما بين (0.805- 0.909) وهذا يؤكد الثبات بحسب المقاييس الإحصائية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

الجدول (15) الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس وكسلر وأبعاده الرئيسة للجانب اللفظي للبحث الحالي

	سبيرمان براون
معلومات عامة	0.905
الفهم العام	0.883
الحساب	0.805
المتشابهات	0.837
المفردات	0.892
اعادة الأرقام	0.909

– **ثبات الإعادة:** تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الجانب اللفظي منه على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (12) طفلاً وطفلة تم سحبهم من معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين وكل من جمعية (الإخلاص، بنا)، ثم تم إعادة تطبيق المقياس مرة ثانية على نفس العينة بعد (15) يوماً وتم حساب معامل ترابط بيرسون بين نتائج التطبيقين والجدول التالي يبين معاملات الترابط بيرسون والتي كانت كلها دالة عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول (16) معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس وكسلر الجانب اللفظي للبحث الحالي

الأبعاد	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
معلومات عامة	.908**	.000
الفهم العام	.913**	.000
الحساب	.900**	.000
المتشابهات	.921**	.000
المفردات	.913**	.000
اعادة الارقام	.907**	.000
الدرجة الكلية	.924**	.000

من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين التطبيقين تبين أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي هذا يؤكد الثبات بطريقة الإعادة.

3. برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات:

البرنامج التدريبي: وهو مجموعة من الجلسات القائمة على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض عمر (5–6) سنوات.

الفئة المستهدفة في البرنامج: تم تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال المعوقين بصرياً في عمر(5–6) سنوات الملتحقين بمعهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين والجمعيات التي تعنى

بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص في في محافظة دمشق.

عدد الجلسات التدريبية: بلغت عدد جلسات البرنامج التدريبي (59) جلسة مقسمة حسب الأهداف العامة للبرنامج إلى ما يأتي:

- تنمية علاقات إيجابية مع الأطفال المعوقين بصرياً وأولياء أمورهم: وعدد جلساتها (2).
- تنمية حركة أصابع الطفل المعوق بصرياً: وعدد جلساتها جلسة واحدة.
- تنمية المفاهيم المكانية والاتجاهية: وعدد جلساتها (8).
- تنمية مهارة اللمس: وتتفرع عنها (4) مجالات وعدد جلساتها (24).
- تنمية مهارة السمع: وتتفرع عنها (10) مجالات وعدد جلساتها (24).

الجدول (17) يوضح عدد جلسات البرنامج وتوزعها على أهدافه

الجلسات		عدد الجلسات	توزع الجلسات
تنمية علاقات إيجابية مع الأطفال المعوقين بصرياً وأولياء أمورهم		2	2-1
تنمية حركة أصابع الطفل المعوق بصرياً		1	3
تنمية المفاهيم المكانية والاتجاهية		8	11-4
تنمية مهارة اللمس	الوعي والانتباه للمثيرات اللمسية المختلفة	4	15-12
	الإدراك اللمسي الاحتوائي (التركيبي)	14	29-16
	الإدراك اللمسي الجزئي (التحليلي)	4	33-30
	الذاكرة اللمسية	2	35-34
تنمية مهارة السمع	الإدراك السمعي	1	36
	التمييز السمعي	6	42-37
	تحديد درجة الصوت	3	45-43
	الإصغاء الانتقائي	1	46
	تحديد اتجاه الصوت	1	47
	تتبع الصوت	1	48
	تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت	1	49
	التقليد السمعي	4	53-50
	الاستيعاب السمعي	1	54
	الذاكرة السمعية	5	59-55
المجموع الكلي		59	

الأمور التي تمت مراعاتها في البرنامج: راعت الباحثة أثناء تصميمها واختبارها وتنفيذها وتقويمها للبرنامج العديد من الأمور وهي:

- الرجوع والاطلاع على الدراسات السابقة وكل ما يخص أدبيات البحث ومحاولة الإلمام بها والتعديل والتطوير عليها.
- خصائص وحاجات ومتطلبات الأطفال المعوقين بصرياً في هذه المرحلة من العمر (5-6) سنوات، مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.
- خصائص اللعب لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية، مع الحرص على التنوع في الأنشطة والألعاب وتميزها بالجودة والأمان وتحقيقها للأهداف المرجوة.
- إشراك الأهل في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة المقترحة، وإقامة علاقات إيجابية ومثمرة معهم.
- حرصت الباحثة على عمليتي التقويم والتعزيز المستمرين وبأشكال مختلفة كي لا يصيب الأطفال أي نوع من الملل.
- توفير الأدوات والوسائل اللازمة، والحرص على مناسبة الوقت لتنفيذ الأنشطة والتقويم.
- تجزئة المهارة إلى مهارات بسيطة تناسب الأطفال، والتدرج بها من السهولة إلى الصعوبة، ومن البسيط إلى المعقد.
- تهيئة جو يسوده الطمأنينة والراحة النفسية والحماس والمرح والمشاركة.
- تعزيز روح الفريق والعمل الجماعي وتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال بغية أخراجهم من جو العزلة والانطواء على ذاتهم.

طرائق التدريب المستخدمة: اتبعت الباحثة في جلسات البرنامج أنشطة اللعب التعليمي بأنواع مختلف منه، حيث يتم وفق هذا الأسلوب تنظيم اللعب على نحو لا يفقد معه الطفل عفويته، بل يحثه على التفاعل النشط مع المثيرات الحسية التي تجذب انتباهه وتلبي حاجاته، وتنمي نشاطه العقلي؛ أي أن نتاجه يكون التعلم في سياق نشاط منظم وهادف، **ومن أنواع اللعب المستخدمة في البرنامج هي:**

- **الألعاب التركيبية:** ويبدو هذا النوع من الألعاب في بناء المكعبات والنماذج والفك والتركيب، ويظهر هذا الشكل في سن الخامسة أو السادسة حيث يبدأ الطفل بوضع الأشياء بعضها بجوار بعض دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة أن هذه الأشياء تمثل نموذجاً ما يعرفه، فيفرح لهذا الاكتشاف ومع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية على الرغم من اختلاف الأطفال في قدراتهم على البناء والتركيب، ويستعمل الأطفال في هذه الألعاب أشكالاً هندسية معروفة (مكعبات، أعمدة، صفائح،...)، ومواد إضافية أخرى (دمى،...)، ومواد البناء المتنوعة وتسميتها بدقة، كما يتعلمون استعمالها بشكل صحيح من خلال بناء حائط، سور، بيت، مقعد، طاولة،...، وتزداد قدارة الأطفال على تمييز الأشياء بحسب حجمها (كبير، صغير، طويل، قصير، عالي، منخفض)، أو بحسب ألوانها (أحمر، أصفر،....)، ومن ثم بحسب الحجم واللون معاً، ونظراً لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بإنتاج العديد من الألعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل. (الأحمد، منصور، 2008، ص96)

- **الألعاب الفنية (كالرسم والأشغال والموسيقى):** تدخل في نطاق الألعاب التركيبية، وتتميز بأنها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان والتذوق الجمالي، في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل، ومن بين الألعاب الفنية رسوم الأطفال التي تعبر عن التألق الإبداعي عند الأطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخبطة، وتظهر النزعة الإبداعية عند الأطفال من خلال الأداء الموسيقي والرقص من جهة، ومن خلال الاستمتاع بهما من جهة ثانية، والبيئة الفنية تربوياً تزود أطفالها بفرص التعامل مع الصوت والحركة ومزجهما، فيقوم الطفل بالغناء أثناء لعبه ويحب الأغاني الحركية التي يستجيب فيها لكلمات بحركات معينة، وهذه المهارة لا تلبث أن تتطور سريعاً بحيث يصبح قادراً على طلب بعض الأغنيات الخاصة، وأن يميز بعض القطع الموسيقية، وقد رافقت معظم جلسات البرنامج أناشيد وهذا نوع من اللعب المترافق مع الحركات، لدورها في تنشيط الأطفال، وتعميق اكتساب المفاهيم لديهم من خلال الحرص على ربط كل نشيد بالمفهوم المطلوب اكتسابه. (الهنداوي، 2003، ص87)

- **الألعاب الترويحية والرياضية (الحركية):** وهي الألعاب التي تتمثل في المطاردة والنط والتقاط الكرة، والجري والتسلق، ويشبع هذا النوع من الألعاب حاجة الأطفال إلى الحركة والرغبة في اللعب الجماعي، ويمكن أن ترافق هذه الألعاب الحركية بعض الأغاني أو المقطوعات الموسيقية، والألعاب الترويحية والرياضية لا تبعث البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الأنشطة المختلفة، والألعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي، والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس على تنشيط الأداء العقلي وعلى الشخصية بمجملها. (السقا،1999، ص68)
- **اللعب التمثيلي (اللعب بالأدوار):** ويتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص الطفل لشخصيات الكبار مقلداً سلوكهم وأساليبهم التي يراها وينفعل بها، وتعتمد الألعاب التمثيلية على خيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية، وينمي التمثيل بالدمى خيال الأطفال بواسطة بعض المشاهد الممتعة التي تدخل الفرح إلى قلوبهم، وتعويدهم على الانتباه وتبعث الحيوية في نفوسهم، وعن طريق قيام الأطفال ببعض أدوار شخصيات الحادثة تنمو قدراتهم على التعبير الجيد والتطور السليم. (الهنداوي، 2003، ص82)
- **الألعاب الثقافية:** إنها أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات، وتزيد من توسيع مداركه، بسبب ما تستدعيه هذه الألعاب من حلول مختلفة ودقيقة، ومن الألعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للأطفال عبر الإذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الأطفال. (حنا، 1999، ص107)

المعززات المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدمت الباحثة العديد من أنواع المعززات أثناء تطبيق الاختبارات (القبلية، البعدية المؤجلة)، وأثناء تطبيق جلسات البرنامج وذلك من أجل تحفيز الأطفال وتشجيعهم وتحريض الإبداع لديهم، وحرصت الباحثة على تقديم تلك المعززات بالوقت والشكل المناسب، ومن هذه المعززات:

- المعززات المادية: مثل الألعاب بشتى أنواعها، الصور، الهدايا،....الخ.

- المعززات الاجتماعية: وهي إما لفظية (كالمديح والثناء)، أو غير لفظية كالتربيت على الكتف والخد.
- المعززات الغذائية: وتشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الطفل من حلوى، فاكهة، عصير.... الخ.

وسائل تقويم البرنامج: تم تقويم جلسات البرامج على عدة مراحل وهي:

- تقويم قبلي للمهارات اللمسية والسمعية لدى الأطفال المعوقين بصرياً، وذلك للتأكد من الضعف الموجود لديهم في هذه المهارات.
- تقويم مرحلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج، فلا يتم الانتقال إلى مهارة أخرى قبل إتقان المهارة السابقة.
- تقويم بعدي (بعد تطبيق جلسات البرنامج) للتعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية للأهداف الموضوعة لأجله.
- تقويم المتابعة وذلك للتعرف على مدى أثر تطبيق جلسات البرنامج على المهارات السمعية واللمسية عند الأطفال المعوقين بصرياً بعد مدة من الزمن

تحكيم البرنامج: بعد الانتهاء من تصميم جلسات البرنامج القائمة على الألعاب التعليمية في صورتها الأولية، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم ورياض الأطفال ملحق (2)، وذلك للاستفادة من آرائهم وخبرتهم في مدى ملائمة جلسات البرنامج للأهداف الموضوعة من أجلها، ومدى ملائمة الوسائل والألعاب والأنشطة والمعززات والوقت وعدد الجلسات وأساليب التقويم لخصائص الأطفال وحاجاتهم وللأهداف المرجوة من البرنامج، وأجمعت الملاحظات التي أبداها المحكمين على بعض الأخطاء في إخراج جلسات البرنامج واستفسارات عن بعض المصطلحات، وكذلك جاءت بعض ملاحظات المحكمين على الاختبار الذي نقيس به حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً بعدم مناسبة جميع اختباراته للمرحلة العمرية (5-6) سنوات، والملحق (3) يوضح جلسات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض.

الفترة الزمنية التي استغرقها تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج مدة (4) أشهر من تاريخ 20 /9 /2015 حتى 20 / 1 /2015.

أهداف البرنامج: هدفت جلسات البرنامج إلى تنمية المهارات السمعية واللمسية لدى الأطفال المعوقين بصرياً الذين تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات، وكذلك إقامة علاقات إيجابية ومثمرة معهم ومع أولياء أمورهم وجعلهم طرفاً رئيساً في هذه التجربة، ومن خلال الهدف العام للبرنامج يمكن تحديد مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية التي يسعى البرنامج التدريبي إلى تنميتها لدى أفراد عينة البحث وهي:

أولاً: تنمية علاقات إيجابية مع الأطفال المعوقين بصرياً وأولياء أمورهم: ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف التالية:

- أن يتعرف على أسر الأطفال المعوقين بصرياً.
- أن يتفق مع الأسر على آلية عمل مشتركة أثناء تنفيذ البرنامج.
- أن يتعرف على الأطفال المعوقين بصرياً.
- أن يبني علاقة طيبة مع الأطفال المعوقين بصرياً.

ثانياً: تنمية حركة أصابع الطفل المعوق بصرياً: ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يمرن الطفل أصابع يديه.
- أن يتحكم الطفل بقبضة يده عند التقاط الأشياء.

ثالثاً: تنمية المفاهيم المكانية والاتجاهية: وتعني إدراك الطفل لما حوله ولموقع الأشياء في الفراغ واتجاهها، فهو يكتشف البيئة المحيطة به من خلال تعامله اليومي معها، فالمفاهيم والعلاقات المكانية والاتجاهية تعبر عن علاقات الأشياء ببعضها واتجاهها في الفراغ المحيط بالطفل، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين مفهوم (يمين/ يسار).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين مفهوم (داخل/ خارج).

- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين مفهوم (فوق/ تحت).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين مفهوم (أعلى/ أسفل).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين مفهوم (أمام/ خلف).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين الجهات الأربع (الشمال/ الشرق/ الغرب/ الجنوب).

رابعاً: تنمية مهارة اللمس: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتنمية مهارة اللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً بعد تحليلها إلى عدد من المهارات، ويتفرع عن هذا الهدف المهارات التالية:

1- الوعي والانتباه للمثيرات اللمسية المختلفة: ويعني ذلك قدرة الطفل على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية المختلفة، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال تنمية الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات وفقاً لطبيعة الملمس، ودرجة الحرارة، ودرجة الرطوبة، ودرجة الصلابة (خليل، 2011، ص60)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية وفقاً لطبيعة الملمس (ناعم/ خشن/ متوسط النعومة/ متوسط الخشونة).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية وفقاً لدرجة حرارتها (ساخن/ دافئ/ بارد).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية وفقاً لدرجة رطوبتها (جاف/ رطب/ مبلل).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك الحسي اللمسي للمثيرات اللمسية وفقاً لدرجة صلابتها (صلب/ طري).

2- الإدراك اللمسي الاحتوائي (التركيبي) (Synthetic Touch): ويعني احتواء الأشياء الصغيرة بيد واحدة أو بكلتا اليدين، واستكشافها ومعرفة طبيعتها بشكل عام، ويمكن تنمية الإدراك اللمسي التركيبي من خلال التعرف على بعض الأشكال الهندسية، والأحجام، والفواكه

والخضار، والمنسوجات، والحبوب والبقول، والأطوال، أثاث المنزل، وأشكال الحيوانات والطيور (خضير، الببلاوي، 2004، ص393)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض الأشكال الهندسية (دائرة/ مثلث/ مستطيل/ مربع....).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي للأحجام (كبير/ صغير/ متوسط الحجم).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أنواع الحبوب (عدس/ برغل/ قمح، رز/........).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أنواع البقول (فول/ بازلاء/ حمص......).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أشكال الفاكهة (تفاح/ برتقال/ موز/ تين/ فريز/........).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أشكال الخضار (بطاطا/ باذنجان/ بصل/ كوسا/ فليفلة/ خيار/........).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض المنسوجات (قطن/ صوف/ خيش/ حرير).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي للأطوال (طويل/ قصير/ متوسط الطول).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أثاث المنزل (سرير/ كرسي/ طاولة/ براد/ غاز/.........).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أشكال الحيوانات (بقرة/ خاروف/ حصان/ أرنب/ كلب/......).
- أن يكتسب الطفل القدرة على الإدراك اللمسي لبعض أشكال الطيور (ديك/ صوص/ بطة/.......).

3- الإدراك اللمسي الجزئي (التحليلي) (Analytic Touch): ويعني تحسس أجزاء الشيء الواحد جزءاً جزءاً ثم تكوين مفهوم واحد لهذه الأجزاء بعد إدراك جزيئات هذا الشيء، ويتم تنمية الإدراك اللمسي التحليلي من خلال التعرف على الشكل الكلي للشيء المعروض عليه، وتفكيكه إلى أجزائه الرئيسة، وتركيب أجزائه الناقصة واستكمالها (خضير، الببلاوي، 2004، ص393)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يسمي الطفل الشكل الذي يعرض عليه بعد لمس أجزائه.
- أن يفكك الطفل الشكل الكلي لشيء ما إلى أجزائه الرئيسة.
- أن يركب الطفل الأجزاء الناقصة لشيء ما يعرض عليه (للنموذج الناقص نموذج مرافق كامل الأجزاء).
- أن يستكمل الطفل القطع الناقصة من شيء يعرض عليه (ليس للنموذج الناقص نموذج مرافق).

4- الذاكرة اللمسية: وتعني القدرة على تذكر مواضع الأشياء وأماكنها وإعادة ترتيبها حسب النسق الذي كانت عليه، وكذلك إمكانية التعرف على الأشياء المختفية من بين مجموعة من الأشياء، وكثير ما تفيد الذاكرة اللمسية الكفيف في سهولة وصوله للأشياء وفي حركته وتنقله (شعير، 2007، ص87)، ويجب عند تنمية هذه المهارة مراعاة عدم الإكثار من الأشياء المعروضة والتدرج بعرضها من السهل والبسيط إلى الصعب والمعقد، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يعيد الطفل ترتيب الأشياء حسب النسق الذي كانت عليه.
- أن يذكر الطفل اسم الشيء الذي تم إخفاؤه من بين مجموعة من الأشياء التي كانت أمامه.

خامساً: تنمية مهارة السمع: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتنمية مهارة السمع لدى الأطفال المعوقين بصرياً بعد تحليلها إلى عدد من المهارات، ويتفرع عن هذا الهدف المهارات التالية:

1- **إدراك وجود الصوت (الإدراك السمعي):** ويعني القدرة على الوعي والانتباه لوجود صوت ما أو عدمه والاستجابة له، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال إعطاء الطفل تعليمات للقيام بسلوك معين عند سماع صوت ما، أو القيام بسلوك أخر عندما ينقطع الصوت (القريطي، 2005، ص381)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يقوم الطفل بسلوك متفق عليه عند سماع صوت ما.
- أن يقوم الطفل بسلوك متفق عليه عند انقطاع الصوت.

2- **التمييز السمعي:** ويعني القدرة على معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات، وتمييزها عن بعضها من خلال تحديدها والتعرف عليها وذكر اسمها، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال التعرف على بعض أصوات (الحيوانات، الطيور، وسائل النقل، الأجهزة الكهربائية، الحالات الانفعالية، الأصوات الإنسانية) والتمييز بينها، وعلينا أن ننتقي ما يناسب المرحلة العمرية للطفل (نجدي، 2001، ص20)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين أصوات بعض الحيوانات (بقرة/ كلب/ خاروف/ قطة/.....).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين أصوات بعض الطيور (عصفور/ صوص/ ديك/ بطة/......).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين أصوات بعض وسائل النقل (قطار/ سيارة إسعاف/ طيارة/.......).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين أصوات بعض الأجهزة الكهربائية (مكنسة/ غسالة/ تلفزيون/ مصفف شعر/......).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين الأصوات المعبرة عن (الفرح/ الحزن/ الغضب/ الألم).

- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين بعض الأصوات الإنسانية (رجل/ امرأة/ رجل مسن/ امرأة مسنة/ طفل).

3- **تحديد درجة الصوت:** أي القدرة على تحديد درجة الصوت المسموع سواء أكان الصوت مرتفعاً أو منخفضاً، سريعاً أو بطيئاً، هادئاً أو غليظاً (خضير، الببلاوي، 2004، ص390)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز السمعي لدرجة الصوت (مرتفع/ منخفض).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز السمعي لدرجة الصوت (سريع/ بطيء).
- أن يكتسب الطفل القدرة على التمييز السمعي لدرجة الصوت (هادئ/ غليظ).

4- **الإصغاء الانتقائي:** ويعرف بأنه القدرة على تمييز صوت معين من بين مجموعة من الأصوات المعروضة في نفس الوقت، وكذلك القدرة على تحديد عدد المرات التي تكرر بها ذلك الصوت، وهذا النوع من الإصغاء يسهم في تطوير القدرة على تحديد مصدر الصوت والتوجه نحوه من أجل لمسه والتعرف عليه (الحديدي،2002، ص321)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يصغي الطفل إلى صوت معين من بين مجموعة الأصوات التي تعرض عليه.
- أن يذكر الطفل عدد المرات التي سمع فيها صوتاً معيناً من بين مجموعة الأصوات التي تعرض عليه.

5- **تحديد اتجاه الصوت:** أي تحديد الاتجاه الذي يصدر منه الصوت وذلك عن طريق تقديم مثيرات صوتية منبعثة من اتجاهات مختلفة.(خضير، الببلاوي، 2004، ص391)، وهذه المهارة مهمة لتوجيه الطفل نحو المتكلم وربط الأصوات بالأشياء، فإذا لم يستطع الطفل معرفة المكان الذي يصدر منه الصوت، فإنه قد يواجه صعوبة في الربط الهادف بين الصوت ومصدره (خليل، 2011، ص47)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يشير الطفل بيده إلى اتجاه الصوت الذي يسمعه.
- أن يسمي الطفل اتجاه الصوت الذي يسمعه.

6- **تحديد مكان الصوت (تتبع الصوت):** وهو القدرة على تحديد منبع إصدار الصوت والتوجه نحوه، وتعد هذه القدرة ذات أهمية بالنسبة للطفل المعوق بصرياً في تسهيل حركته وتنقله (الحديدي، الخطيب، 2004، ص129)، ويتفرع هن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يسمي الطفل اتجاه الصوت الذي يسمعه.
- أن يسير الطفل نحو مصدر الصوت الذي يسمعه.

7- **تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت:** أي القدرة على تحديد المسافة التي تصدر عنها الأصوات وفقاً لدرجة قربها من الطفل أو بعدها عنه، حيث يتم تدريب الطفل على تحديد المسافة التي يصدر منها الصوت عن طريق تقديم مثيرات سمعية تصدر من مسافات مختلفة (خضير، الببلاوي، 2004، ص391)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يميز الطفل بين الأصوات وفقاً لدرجة قربها منه.
- أن يميز الطفل بين الأصوات وفقاً لدرجة بعدها عنه.

8- **التقليد السمعي:** ويعني القدرة على تكرار الأصوات المسموعة وتقليدها بشكل صحيح، وتحتاج هذه القدرة إلى تركيز دقيق وقدرات لغوية ونطقية لدى الطفل المعوق بصرياً، ويتم تنمية هذه القدرة من خلال عرض مجموعة من الأصوات تم التعرف عليها سابقاً لبعض أصوات (الحيوانات والطيور، وسائل النقل، الحالات الانفعالية) وتكرارها ومحاولة الطفل المعوق بصرياً لتقليدها (يحيى، عبيد، 2007، ص120)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يقلد الطفل بعض أصوات الحيوانات (الخروف/ البقرة/ الكلب/ القطة......) التي تعرض عليه.
- أن يقلد الطفل بعض أصوات الطيور (عصفور/ ديك/ بطة......) التي تعرض عليه.

- أن يقلد الطفل بعض أصوات وسائل النقل والمواصلات (سيارة إسعاف/ طيارة/ قطار.....) التي تعرض عليه.
- أن يقلد الطفل أصوات الحالات الانفعالية التي تطلب منه (فرح/ حزن/ غضب/ ألم).

9- **الاستيعاب السمعي:** هو القدرة على تلخيص المسموع، وإدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة، وتصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث وتلخيصها (كارول، 1969، ص143)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يسمي الطفل الشخصيات الرئيسة في القصة.
- أن يذكر الطفل أحداث القصة التي سمعها.
- أن يذكر الطفل ماذا حدث في نهاية القصة.
- أن يعيد الطفل سرد القصة بلغته حسب فهمه لها.

10- **الذاكرة السمعية:** تشير الذاكرة السمعية إلى قدرة الطفل على تذكر كل ما يسمعه حسب الترتيب نفسه الذي ورد به، وتساعد هذه المهارة الطفل الكفيف على اتباع التعليمات وتذكر القوائم التي تعرض عليه، والتعرف على العناصر الناقصة ومحاولة إكمالها بشكل صحيح، والطفل الذي يفتقر لهذه المهارة يواجه صعوبة في ترتيب أفكاره كالحروف الأبجدية، والأرقام، وأيام الأسبوع، أو أشهر السنة، الخ (الحديدي، 2002، ص325)، ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

- أن يكرر الطفل عمل نسق معين من الأصوات التي يسمعها.
- أن يعيد الطفل الأرقام التي سمعها حسب نسق معين.
- أن يكرر الطفل الجمل البسيطة التي سمعها.
- أن يعيد الطفل النشيد التي سمعها.
- أن يروي الطفل قصة قصيرة قد سمعها.

4- إجراءات تطبيق البحث:

اتبعت الباحثة ما يلي:

- الحصول على الموافقات الرسمية لزيارة مركز التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين وهذا موضح في الملحق رقم (4)، والعديد من الجمعيات التي تعني بذوي الاحتياجات الخاصة كما هو في الملحق رقم (5).
- اختارت الباحثة عينة استطلاعية مؤلفة من (12) طفلاً وطفلة من المركز وبعض الجمعيات، للتأكد من الشروط السيكومترية (صدق/ ثبات) لأدوات بحثها وهي: مقياس حاستي السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي منه).
- تم تطبيق اختبار حاستي السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات (اختبار قبلي) على مجموعتي العينة (الضابطة والتجريبية)، وذلك للتأكد من تجانس المجموعتان من حيث الضعف في المهارات اللمسية والسمعية.
- تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي منه) على مجموعتي العينة (الضابطة والتجريبية)، وذلك للتأكد من تجانس المجموعتان بدرجة الذكاء وبشرط ألا تقل عن (90) درجة.
- بعد اختيار مجموعتي العينة (الضابطة والتجريبية) وتحقيقها للشروط المطلوبة، تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية على المجموعة التجريبية للعينة فقط.
- بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج تم تطبيق اختبار حاستي السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات (اختبار بعدي) على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك للتأكد من تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة منه.
- وبعد حوالي (3) أسابيع تم تطبيق اختبار حاستي السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات (اختبار مؤجل) على المجموعتين الضابطة والتجريبية،

وذلك للتأكد من مدى أثر تطبيق جلسات البرنامج على المهارات السمعية واللمسية عند الأطفال المعوقين بصرياً بعد مدة من الزمن.

5- حدود البحث:

* **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وبجمعية كل من (بنا، الإخلاص) التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص في محافظة دمشق.

* **الحدود الزمانية:** تم البدء بتطبيق البحث في الفصل الأول للعام الدراسي (2015م)، واستمر تطبيقه إلى نهاية العام الدراسي.

* **الحدود التطبيقية:** تقتصر الدراسة على تصميم برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية وتقديم خدماته للأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض (الفئة الثالثة) بعمر (5-6) سنوات، وتم تطبيق مقياسين هما: الأول اختبار حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5-6) سنوات كاختبار (قبلي، بعدي، مؤجل)، والثاني مقياس وكسلر (WISC) لذكاء الأطفال (الجانب اللفظي) وذلك لقياس القدرة العقلية لدى أطفال عينة البحث.

* **الحدود البشرية:** عينة من الأطفال المسجلين في مركز التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، وبعض الجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص بعمر (5-6) سنوات، إضافة إلى أولياء أمورهم.

6- المعالجة الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة للإجابة على أسئلة البحث وفرضياته أساليب التحليل الاحصائي باستخدام برنامج (Spss)، ومن هذه الأساليب الاحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- معامل الترابط بيرسون.
- معامل الترابط سبيرمان (Spearman).
- T ستودنت.
- معادلة الكسب المعدل ل بلاك.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

1- النتيجة المتعلقة بسؤال البحث

2- مناقشة نتائج البحث وفرضياته

3- ما حققه البحث من أهداف

4- مقترحات البحث

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

(Search results and displayed and discussed and interpreted)

يتناول هذا الفصل الفرضيات التي حاول البحث التحقق من صدقها، إضافة إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وعرض ما حققه البحث من أهداف، وفي النهاية أهم الاستنتاجات والمقترحات التي انبثقت عن النتائج.

1- النتيجة المتعلقة بسؤال البحث:

سؤال مشكلة البحث: **ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك وذلك لحساب فاعلية البرنامج التدريبي في القياس البعدي.

$$\text{فاعلية البرنامج التدريبي} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ن} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ن}}$$

حيث أن:

ص= متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

س= متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

ن= الدرجة العظمى لمجموع درجات الاختبار.

$$\text{فاعلية البرنامج التدريبي} = \frac{(36.26 - 113.13)}{36.26 - 124} + \frac{(36.26 - 113.13)}{124}$$

فاعلية البرنامج التدريبي= 0.87 + 0.61 = 1.48

نلاحظ أن قيمة الفاعلية (1.48) وهي فعالة ونتيجة مقبولة لأنها أعلى من النسبة الحرجة التي حددها بلاك لفاعلية البرنامج والمقدرة ب (1.2)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض.

2- مناقشة نتائج البحث وفرضياته:

فرضيات البحث: يحاول البحث التحقق من الفرضيات التالية وهي:

1- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (18) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار	مستوى الأثر	المستوى
المفاهيم المكانية والاتجاهية	الضابطة	15	5.2667	1.27988	-11.167-	28	.000	دالة	0.81	مرتفع
	التجريبية	15	12.0667	1.98086						
اللمس	الضابطة	15	20.0667	4.52717	-27.975-	28	.000	دالة	0.96	مرتفع
	التجريبية	15	57.1333	2.41622						
السمع	الضابطة	15	16.8000	3.23375	-22.266-	28	.000	دالة	0.94	مرتفع
	التجريبية	15	43.8000	3.40588						
الدرجة الكلية	الضابطة	15	42.1333	6.35685	-29.783-	28	.000	دالة	0.96	مرتفع
	التجريبية	15	113.1333	6.69613						

تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 11.167) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي

(0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد المفاهيم المكانية)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.81 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.

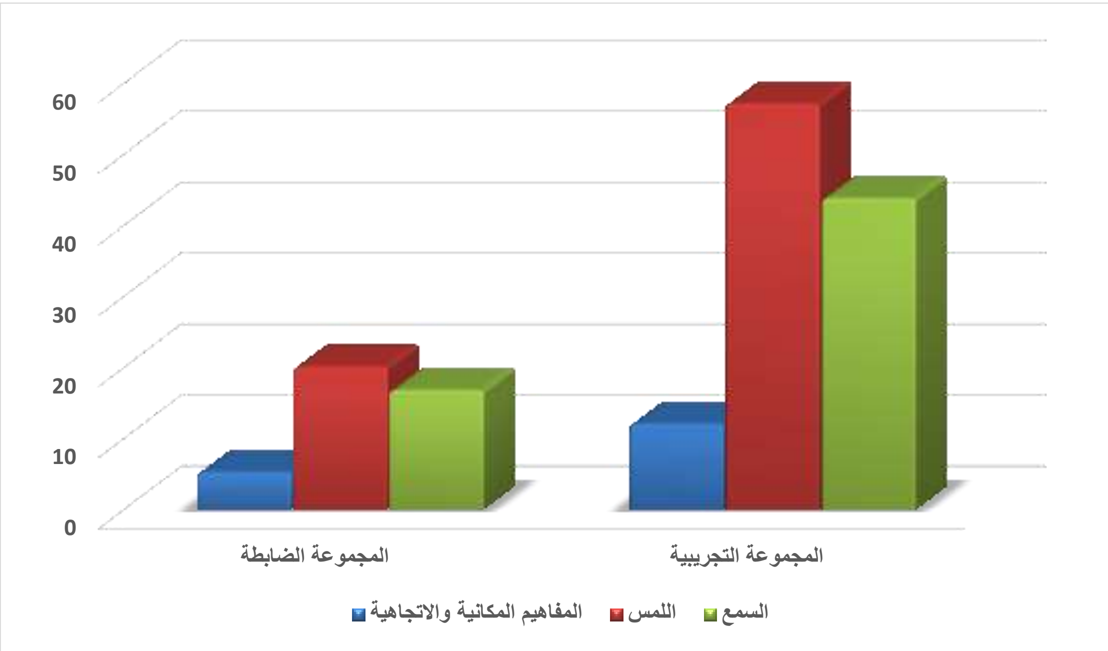
- **اللمس**: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 27.975) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد اللمس)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.96 >،0.20 أي بمستوى مرتفع.

- **السمع**: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 22.266) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد السمع)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.94 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.

- **الدرجة الكلية**: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 29.783) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.96 > 0.20، أي بمستوى مرتفع.

مناقشة الفرضية: توصلت النتائج إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية على القياس البعدي لحاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسية أفضل من أداء أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لجلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية، وهذا يدل على أن البرنامج

التدريبي ساهم في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً، ويمكن أن نفسر هذا النجاح نتيجة الإعداد الدقيق لجلسات البرنامج وشموليته واستناده على أسس علمية دقيقة وواضحة ومراعاته لخصائص الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض، ولملائمة استراتيجية الألعاب التعليمية كطريقة في تنمية الحواس في هذه المرحلة، كونها تجعل من الطفل أكثر حيوية ونشاط ومرح وتجنب للملل، وتعزز ثقته بنفسه وتجذبه للتعلم وتجعل منه باقي الأثر، وكذلك إشراك الأهل في عملية إعداد وتطبيق وتقويم البرنامج والتشاور معهم في الآراء والأفكار والمقترحات، وكذلك نتيجة العلاقة الاجتماعية الإيجابية بين (الباحثة والأطفال، الباحثة وأولياء الأمور، الأطفال فيما بينهم)، وبهذا أسهم البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية المهارات السمعية واللمسية لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي بعكس أطفال المجموعة الضابطة، وتتفق مع دراسة كل من (جرادات، 2007)، (الحوراني، 2007)، (الدمرداش، 2003)، (أبو زيتون، عليوات، 2010) الذين أكدوا على وجود فروق بين متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي نتيجة تلقي التدريب ضمن جلسات.



الشكل (4) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس

2- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (19) متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس االمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار	مستوى الأثر	المستوى
المفاهيم المكانية والاتجاهية	الضابطة	15	6.1333	1.24595	-9.036-	28	.000	دالة	0.74	مرتفع
	التجريبية	15	11.4000	1.88225						
اللمس	الضابطة	15	22.0667	4.47958	-23.505-	28	.000	دالة	0.95	مرتفع
	التجريبية	15	54.5333	2.92445						
السمع	الضابطة	15	18.6667	3.22195	-19.494-	28	.000	دالة	0.93	مرتفع
	التجريبية	15	41.8000	3.27763						
الدرجة الكلية	الضابطة	15	46.8667	6.36808	-25.481-	28	.000	دالة	0.94	مرتفع
	التجريبية	15	107.8667	6.73866						

تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

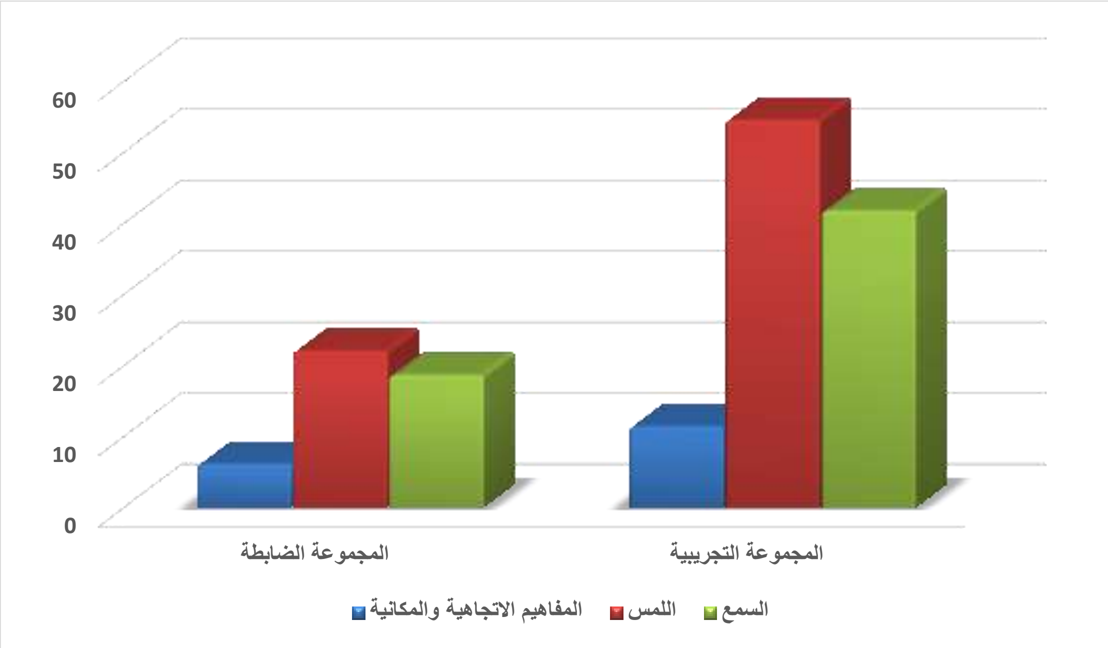
- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 9.036) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد المفاهيم المكانية)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.74 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.

- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 23.505) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد اللمس)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.95 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.
- **السمع:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 19.494) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس التتبعي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد السمع)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.93 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.
- **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 25.481) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس التتبعي على مقياس حاستي السمع واللمس، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.94 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.

مناقشة الفرضية: توصلت النتائج إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية على المقياس المؤجل لحاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسية أفضل من أداء أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لجلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً وبقاء أثره في ما اكتسبه الأطفال من مهارات سمعية ولمسية بعد مرور فترة من الزمن، مع ملاحظة ارتفاع نسبة المهارات

السمعية واللمسية لدى المجموعة الضابطة وهذا ربما نتيجة اكتسابهم نوع من الخبرات أثناء القياس البعدي للاختبار، أو كنوع من الخبرات المكتسبة يومياً.



الشكل (5) متوسط درجات الأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس

3- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (20) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االقبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار	مستوى الأثر	المستوى
المفاهيم المكانية والاتجاهية	قبلي	15	3.8667	1.06010	-14.136-	28	.000	دالة	0.88	مرتفع
	بعدي	15	12.0667	1.98086						
اللمس	قبلي	15	18.3333	2.96808	-39.264-	28	.000	دالة	0.97	مرتفع
	بعدي	15	57.1333	2.41622						
السمع	قبلي	15	14.0667	3.19523	-24.658-	28	.000	دالة	0.94	مرتفع
	بعدي	15	43.8000	3.40588						
الدرجة الكلية	قبلي	15	36.2667	2.91466	-40.765-	28	.000	دالة	0.98	مرتفع
	بعدي	15	113.1333	6.69613						

تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

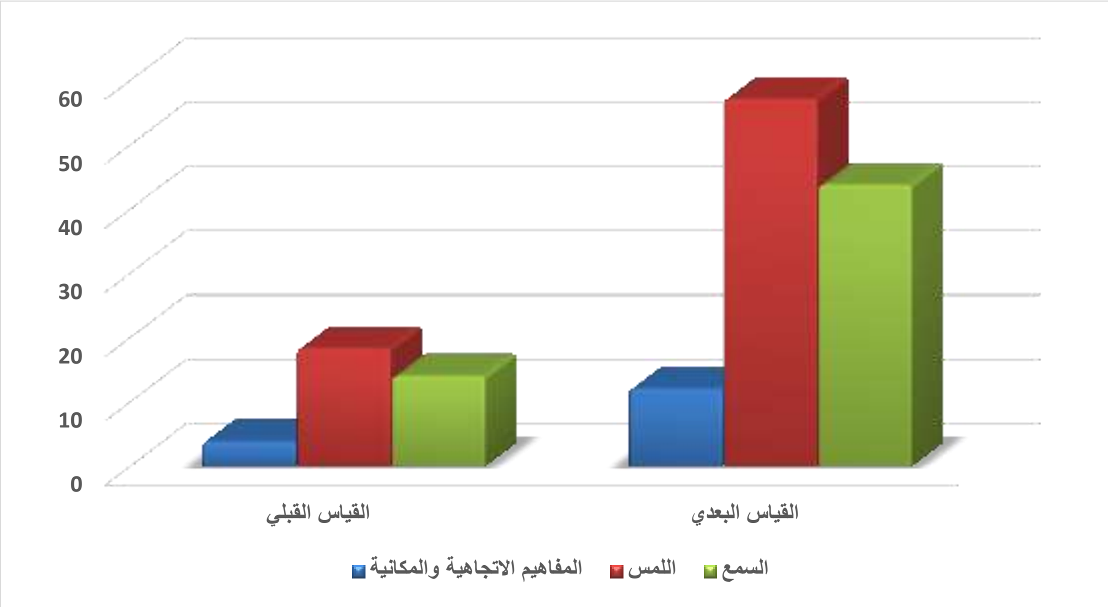
- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 14.136) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد المفاهيم المكانية)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.88 < 0.20 أي بمستوى مرتفع.
- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 39.264) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس

حاستي السمع واللمس (بعد اللمس)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.97 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.

- **السمع**: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 24.658) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد السمع)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.94 > 0.20 أي بمستوى مرتفع.
- **الدرجة الكلية**: باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 40.765) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم بمستوى الأثر = 0.98 > 0.20، أي بمستوى مرتفع.

مناقشة الفرضية: توصلت النتائج إلى أن أداء أطفال المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لحاستي السمع واللمس وأبعاده الرئيسية أفضل من أدائهم على المقياس القبلي، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً، وهذا نتيجة الإعداد الدقيق لجلسات البرنامج وشموليته واستناده على أسس علمية دقيقة وواضحة ومراعاته لخصائص الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض، واختيار ألعاب مشوقة ومعززات مناسبة، وتدريب الأطفال في مرحلة عمرية مبكرة ، وكذلك إشراك الأهل في عملية إعداد وتطبيق وتقويم البرنامج والتشاور معهم في الآراء والأفكار والمقترحات، وبهذا تتفق مع نتائج دراسة كل من (الدهان، 1994) و(عبد الهادي، 2001) و(خليل، 2011) التي أكدت وجود فروق بين متوسط درجات الأطفال على القياس القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، ويُفسر حصول الأطفال على درجات منخفضة في القياس القبلي إلى النقص الشديد في المهارات اللمسية والسمعية، وعدم توفر التدريب المنظم والدقيق لتلك المهارات، وكذلك النقص

في المدربين الأكفاء، والمقاييس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص، وقلة الدراسات المتعمقة الخاصة بهم.



الشكل (6) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس

4- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (21) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
المفاهيم المكانية والاتجاهية	الذكور	8	13.7500	1.83225	1.789	13	.080	غير دالة
	الإناث	7	10.2857	1.97605				

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اللمس	الذكور	8	57.3750	2.77424	.402	13	.695	غير دالة
	الإناث	7	56.8571	2.11570				
السمع	الذكور	8	46.1250	2.94897	2.720	13	.031	دالة
	الإناث	7	41.2857	3.45033				
الدرجة الكلية	الذكور	8	117.5000	5.87975	2.532	13	.044	دالة
	الإناث	7	108.4286	6.94879				

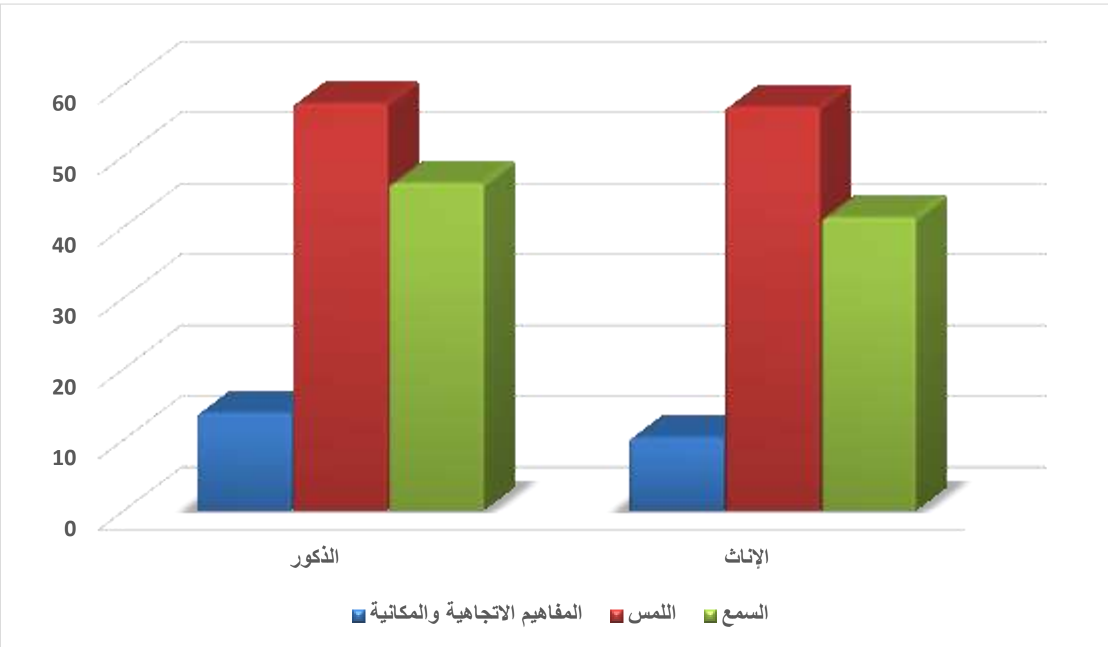
تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 1.789) ومستوى دلالتها (0.080)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس(بعد المفاهيم المكانية) حسب متغير الجنس.
- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 0.402) ومستوى دلالتها (0.695)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس(بعد اللمس) حسب متغير الجنس.
- **السمع:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 2.720) ومستوى دلالتها (0.031)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع

واللمس(بعد السمع) حسب متغير الجنس، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح الذكور.

- **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 2.532) ومستوى دلالتها (0.044)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح الذكور.

مناقشة الفرضية: أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أطفال المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، حيث كانوا أكثر تجاوباً مع الاختبارات، وأكثر مشاركة في الأنشطة والألعاب التي تضمنتها جلسات البرنامج، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الذكور، وأساليب المعاملة الوالدية مع أطفالهم التي ما زالت تقوم على مفارقات بين الذكور والإناث، وبهذا اختلفت مع دراسة كل من (خليل، 2011)، و(الحوراني، 2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للنتائج المترتبة على الدراسة، واتفقت مع دراسة ودراسة فولوود (Fullwood, 1987) التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالنسبة لاختبار قوة اليدين والأصابع.



الشكل (7) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

5- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (22) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس االبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف بصر، كفيف)

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
المفاهيم المكانية والاتجاهية	ضعف	8	13.0000	1.19523	4.219	13	.000	دالة
	كفيف	7	10.9286	1.27242				
اللمس	ضعف	8	58.0000	1.41421	4.941	13	.000	دالة
	كفيف	7	56.0000	1.15470				
السمع	ضعف	8	45.2500	1.16496	4.342	13	.000	دالة
	كفيف	7	42.0000	2.88675				
الدرجة الكلية	ضعف	8	116.2500	1.75255	6.993	13	.000	دالة
	كفيف	7	109.2143	3.30224				

تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

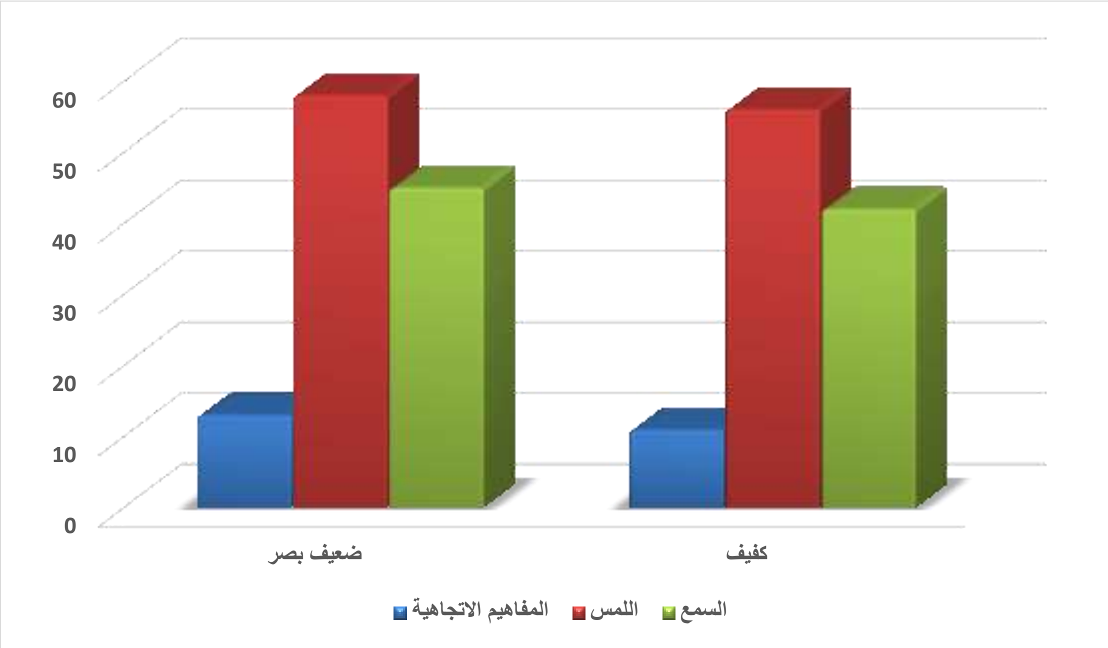
- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 4.219) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس(بعد المفاهيم المكانية) حسب متغير درجة الإعاقة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح ضعيف البصر.

- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 4.941) ومستوى دلالتها (0.000)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس(بعد اللمس) حسب متغير درجة الإعاقة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح ضعيف البصر.
- **السمع:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 4.342) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس(بعد اللمس) حسب متغير درجة الإعاقة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح ضعيف البصر.
- **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 6.993) ومستوى دلالتها (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي لصالح ضعيف البصر.

مناقشة الفرضية: أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أطفال المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير درجة الإعاقة وذلك لصالح ضعيف البصر، ويفسر ذلك إلى أن البقايا البصرية الموجودة لدى ضعيف البصر تلعب دوراً مهماً في سهولة اكتسابه للمعلومات

والخبرات والمهارات، وبهذا اختلفت مع نتائج دراسة (خليل، 2011) التي أكدت على عدم وجود فروق حسب متغير درجة الإعاقة.



الشكل (8) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف، كفيف)

6- **الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس.

اختبار الفرضية: لاختبار صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومدى القيم لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (23) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس

	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
المفاهيم المكانية والاتجاهية	بعدي	15	12.0667	1.98086	1.325	28	.196	غير دالة
	مؤجل	15	11.4000	1.88225				

	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
اللمس	بعدي	15	57.1333	2.41622	1.344	28	.190	غير دالة
	مؤجل	15	54.5333	2.92445				
السمع	بعدي	15	43.8000	3.40588	1.313	28	.200	غير دالة
	مؤجل	15	41.8000	3.27763				
الدرجة الكلية	بعدي	15	113.1333	6.69613	1.675	28	.105	غير دالة
	مؤجل	15	107.8667	6.73866				

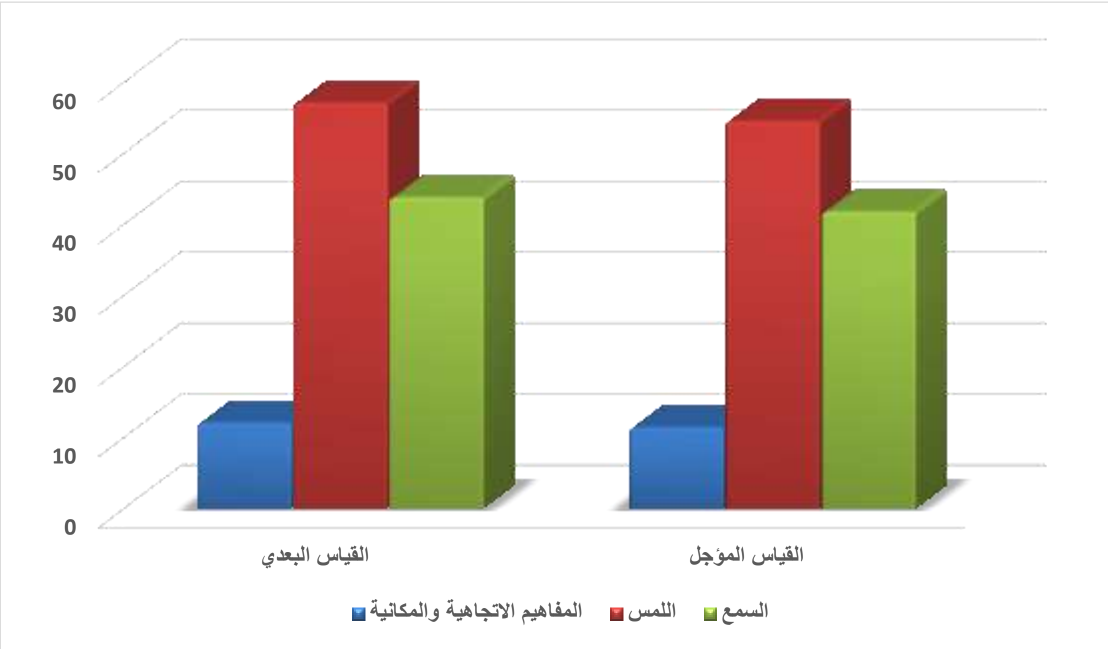
تفسير الفرضية: يبين الجدول السابق النتائج التالية:

- **المفاهيم المكانية والاتجاهية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 1.325)، ومستوى دلالتها (0.196) وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد المفاهيم المكانية).
- **اللمس:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 1.344) ومستوى دلالتها (0.190)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد اللمس).
- **السمع:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 1.313) ومستوى دلالتها (0.200)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين

متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس (بعد السمع).

- **الدرجة الكلية:** باستخدام اختبار ت ستيودنت نجد أن قيمة (ت= 1.675) ومستوى دلالتها (0.105)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس.

مناقشة الفرضية: توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أطفال المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمؤجل لمقياس حاستي السمع واللمس، وهذا يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً وبقاء أثره في ما اكتسبه الأطفال من مهارات سمعية ولمسية بعد مرور فترة من الزمن، وذلك نتيجة تعدد مراحل التقويم والتدريب المعزز، والعدد الكبير لجلسات البرنامج والزمن الطويل الذي استغرقه تطبيق البرنامج، ومشاركة الأهل التي ساهمت بشكل كبير في تنمية المهارات وبقاء أثرها.



الشكل (9) متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس

3- ما حققه البحث من أهداف:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة (مكفوفون، ضعاف بصر).

وبعد إجراء الدراسة النظرية والميدانية توصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف بصر، كفيف) لصالح ضعاف البصر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس.

وبهذا يكون البحث الحالي قد حقق أهدافه، وتمت الإجابة على سؤال البحث:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهاراتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض؟

حيث أكد البحث الحالي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة الرياض، وذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياس البعدي لاختبار حاستي السمع واللمس للأطفال المعوقين بصرياً بعمر (5-6) سنوات للمجموعة التجريبية لعينة البحث.

4- مقترحات البحث:

استناداً إلى الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي، يمكن الإشارة إلى عدد من الموضوعات التي تحتاج إلى إجراء دراسات للوقوف على نتائجها:

1- إعداد اختبارات خاصة بذوي الإعاقة البصرية.
2- إعداد برامج إرشادية لزيادة وعي الآباء والأمهات بكيفية رعاية أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة.
3- إجراء دراسات لوضع برامج تدريبية لأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف مساعدتهم على كيفية التعامل مع أبنائهم المعوقين، وذلك حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها والمرحلة العمرية المرافقة لها.
4- تكييف المناهج بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية ودرجتها، مع إضافة مناهج إغنائية وإثرائية.
5- تقويم لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة البصرية.

ملخص البحث باللغة العربية

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض بعمر (5–6) سنوات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة (كفيف، ضعيف بصر).

الإطار النظري للبحث: وتضمن خمسة محاور تحدثت عن:

المحور الأول: تضمن الحديث عن الإعاقة البصرية (أقسام الجهاز البصري، آلية الإبصار، مفهومها، انتشارها، أسبابها، تصنيفاتها، العوامل المؤثرة في شخصية المعوقين بصرياً، المؤشرات الدالة عليها، خصائص الأطفال المعوقين بصرياً، المهارات الأساسية لتعليم وتدريب المعوقين بصرياً).

المحور الثاني: تضمن الحديث عن اللعب (مفهومه، أنواعه، أهميته عند الأطفال بشكل عام وعند ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، العوامل المؤثرة فيه عند الأطفال وخصائصه عندهم، مفهوم الألعاب التعليمية وخطوات إعدادها والشروط الواجب توفرها فيها).

المحور الثالث: وتضمن الحديث عن التدخل المبكر في مرحلة الرياض، مبرراته، نماذجه، وكذلك العناصر الأساسية في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً.

المحور الرابع: تضمن شرح عن مكونات الجلد ووظائفه، وأهمية حاسة اللمس بالنسبة للأطفال المعوقين بصرياً والتدريب اللمسي لديهم.

المحور الخامس: تضمن شرح عن تشريح الأذن، وآلية السمع، وأهمية حاسة السمع بالنسبة للأطفال المعوقين بصرياً والتدريب السمعي لديهم.

منهج البحث وإجراءاته: اعتمد البحث المنهج التجريبي، مستخدماً الأدوات التالية:

- اختبار حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في عمر (5–6) سنوات.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) الجانب اللفظي.
- برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض.

عينة البحث: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع الأطفال المعوقين بصرياً في مرحلة الرياض المسجلين في معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين، والجمعيات التي تقدم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعوقين بصرياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5–6) سنوات في محافظة دمشق للعام الدراسي (2015–2016م)، وقد تكونت عينة البحث من (30) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين (ضابطة، تجريبية) اشتملت كل منهما على (15) طفلاً وطفلة.

نتائج البحث: بعد تحليل نتائج البحث، ومعالجتها بالقوانين الإحصائية المناسبة ومناقشتها وتفسيرها، توصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس المؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس حاستي السمع واللمس لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حاستي السمع واللمس حسب متغير درجة الإعاقة (ضعيف بصر، كفيف) لصالح ضعاف البصر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل على مقياس حاستي السمع واللمس.

كما توصل البحث إلى عدد من المقترحات تركزت على:

- تفعيل التعاون المتبادل بين الأسرة والمدربين والمركز، من خلال إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة والأهداف التي يسعى المركز أو المدرب لتحقيقها.

- التأكيد على الروضة لتلبية حاجات الطفل من خلال المناهج والأدوات والأساليب.

- دراسة المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها المعوقين بصرياً الكبار منهم والصغار، وذلك بتخصص وتعمق أكثر.

- إعداد برامج إرشادية لزيادة وعي الآباء والأمهات بكيفية رعاية أطفالهم المكفوفين.

- إجراء دراسات لوضع برامج تدريبية لأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف مساعدتهم على كيفية التعامل مع أبنائهم المعوقين، وذلك حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها والمرحلة العمرية المرافقة لها.

مراجع البحث

أولا: المراجع باللغة العربية

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1- ابراهيم، فيوليت، وآخرون (2001): **بحوث ودراسات في سيكولوجيا الإعاقة**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

2- أبو زيتون، جمال، عليوات، شادن (2004): **أثر برنامج تدريبي في مهارات الاستماع ومفهوم الذات لدى الطلبة المعوقين بصرياً**، الجامعة الأردنية، الأردن.

3- أبو عون، محمد ابراهيم (2007): **فعالية استخدام برنامجي إبصار و(Virgo) في إكساب مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى الطلاب المكفوفين بالجامعة الإسلامية بغزة،** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

4- أبو معال، عبد الفتاح (1981): **دراسات في أناشيد الأطفال وأغانيهم**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

5- أبو معال، عبد الفتاح (2014): **أناشيد الأطفال وأغانيهم**، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان.

6- الأحمد، أمل، منصور، علي (2008): **علم نفس اللعب**، كلية التربية، جامعة دمشق.

7- الأشرم، رضا ابراهيم (2008): **صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الإعاقة البصرية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقايق، مصر.

8- آل مراد، نبراس (2004): **أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات**، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

9- باظة، آمال (2003أ): **سيكولوجيا غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

10- الببلاوي، إيهاب (2001): **قلق الكفيف: تشخيصه وعلاجه**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

11- الببلاوي، إيهاب (2005): **اضطرابات التواصل**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

12- بدور، سماح (2014): **فاعلية برنامج قائم على الألعاب التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

13- جامعة القدس المفتوحة (2002): **سيكولوجيا اللعب**، ط2، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

14- الجعفري، عبد اللطيف (1420هـ): **التوجيه والإرشاد للمعاقين بصرياً**، إدارة التعليم، الإحساء.

15- الحديدي، منى (2002): **مقدمة في الإعاقة البصرية**، ط2، دار الفكر، عمان.

16- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (1998): **التدخل المبكر(مدخل إلى التربية الخاصة)**، دار الفكر، عمان.

17- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (2003): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح، بيروت.

18- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (2004): **برنامج تدريبي للأطفال المعاقين**، ط1، دار الفكر، عمان.

19- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (2004): **المدخل إلى التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح، بيروت.

20- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (2005): **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر، عمان.

21- الحديدي، منى، الخطيب، جمال (2007): **التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، ط3، دار الفكر، عمان.

22- حسن، فاتن (2012): **فاعلية برنامج لغوي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي)**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

23- حسين، عبد الرحمن (2003): **تربية المكفوفين وتربيتهم**، عالم الكتب، القاهرة.

24- حمزة، مختار (1956): **سيكولوجيا ذوي العاهات**، دار المعارف، مصر.

25- حنا، فاضل (1999): **اللعب عند الأطفال**، ط1، دار مشرق، المغرب.

26- حنفي، غادة (2001): **دراسة بعض المشكلات النفسية للأطفال متعددي الإعاقة ودور الأخصائي الاجتماعي في التعامل معها**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

27- الحوراني، بسام (2007): **أثر برنامج تدريبي لمسي حركي في تحسين مهارات الاستعداد لقراءة رموز برايل لدى الأطفال المعاقين بصرياً في مرحلة الروضة**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

28- الحيلة، محمد (2005): **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعلمياً**، ط2، دار المسيرة، الأردن.

29- خضير، محمد، الببلاوي، إيهاب (2004): **تنمية بعض المهارات الحسية لدى اللأطفال المعاقين بصرياً**، دار الفكر، عمان.

30- الخطيب، جمال (1993): **تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء والمعلمين)**، دار إشراق، عمان.

31- الخطيب، جمال (2003): **التربية الخاصة المعاصرة**، دار الأوائل، عمان.

32- خليف، زهير (2009): **الألعاب التربوية المتكاملة**، مديرية التربية والتعليم، قليقيلية.

33- خليل، فاطمة (2011): **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية حاستي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصرياً في غرفة المصادر**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

34- خليل، قمر (2000): **فاعلية التعلم باللعب لتلاميذ الصف الأول الابتدائي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

35- الدريع، فوزية (2008): **كتاب اللمس**، ط1، منشوات الجمل، الكويت.

36- الدمرداش، محمود السيد (2003): **دور المواد اليدوية الملموسة في رفع مستوى تحصيل التلاميذ المعاقين بصرياً في الرياضيات**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر.

37- الدهان، منى (1994): **مدى فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

38- الدهان، منى حسين (2001): **تصور مقترح لبرامج إذاعية وتلفزيونية موجهة للمعوقين (بصرياً، عقلياً، سمعياً) وأسرهم**، مجلة كلية التربية، المجلد(1)، العدد (**25**).

39- راجح، هدى (1998): **مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة**، رسالة ماجستير، القاهرة.

40- رويستون، روبرت، ت عويضة المومني (1986): **حاسة اللمس**، ط1، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت.

41- الروسان، فاروق (1996): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط1، دار الفكر، عمان.

42- الروسان، فاروق (1998): **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)**، ط3، دار الفكر، عمان.

43- الروسان، فاروق (2000): **دراسات وبحوث في التربية الخاصة**، ط1، دار الفكر، عمان.

44- الروسان، فاروق (2001): **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين**، ط5، دار الفكر، عمان.

45- الرومي، جاسم نايف (1999): **أثر برنامجي الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في بعض القدرات البدنية والحركية لأطفال الرياض**، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، الموصل.

46- ريكروفت، آرجي، ت صالح داوود وآخرون (2002): **الوجيز في علم الأمراض الجلدية**، ط1، دار ابن النفيس، دمشق.

47- الزريقات، ابراهيم (2006): **الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية**، دار المسيرة، عمان.

48- الزهيري، ابراهيم (2003): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم في إطار فلسفي وخبرات عالمية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

49- السبيعي، عدنان (2000): **معاقون وليسوا عاجزين**، دار الفكر، دمشق.

50- سرحان، ولاء، أبو غالي، حنين (2010): **واقع استخدام الألعاب التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رفح من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث**، الجامعة الإسلامية، غزة.

51- السقا، صباح (1999): **العدوان واللعب (دراسة تجريبية عن أثر اللعب في حدة السلوك العدواني عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة)**، كلية التربية، جامعة دمشق.

52- سلامة، عبد الحافظ (2001): **تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار اليازوردي، عمان.

53- سليمان، عبد الرحمن، الدرستي، شيخة (1996): **اللعب ونمو الطفل**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

54- سليمان، عبد الرحمن (2001): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ج1 (المفهوم والفئات)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

55- سليمان، عبد الرحمن (2001): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ج2 (التعرّف والتشخيص)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

56- سليمان، عبد الرحمن (2001): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ج3 (الخصائص والسمات)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

57- سليمان، عبد الرحمن (2001): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ج4 (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

58- السيد، خالد عبد الرزاق (2001): **فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة**، مجلة الطفولة والتنمية، العدد (3)، المجلد (1)، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

59- سيسالم، كمال (1997): **المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

60- سيسالم، كمال (2002): **موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

61- شاويش، آمال، أبو عليا، أكرم، وآخرون (2009): **موائمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، وزارة التربية والتعليم العالي، مشروع التعاون التربوي الفلسطيني الفنلندي.

62- الشخص، عبد العزيز، الدماطي، عبد الغفار (1992): **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**، ط1، جامعة عين شمس، جامعة الملك سعود.

63- شربل، موريس (1986): **التطور المعرفي عند جان بياجيه**، ط1، المؤسسة الجامعية، بيروت.

64- شعير، ابراهيم (2009): **تعليم المعاقين بصرياً (أسسه، استراتيجياته، وسائله)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

65- شقير، زينب (1999): **سيكولوجيا الفئات الخاصة والمعوقين**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

66- شقير، زينب (2006): **أسرتي ومدرستي (أنا ابنكم المعاق) سيكولوجيا الفئات الخاصة والمعوقين**، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

67- صاصيلا، رانيا (1999): **فاعلية طريقة لعب الأدوار**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

68- صاصيلا، رانيا (بدون عام): **الأساليب التربوية في رياض الأطفال**، كلية التربية، جامعة دمشق.

69- العامري، فؤاد (2007): **أثر استخدام برنامج في اللعب في تنمية التفكير الإبتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز**، رسالة ماجستير، تعز، اليمن.

70- عبد الرحيم، فتحي السيد (1988): **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين استيراتيجيات التربية الخاصة**، ج2، دار القلم، الكويت.

71- عبد الكافي، اسماعيل (2005): **موسوعة مصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة (اجتماعية، إعلامية، تربوية، طبية، نفسية)**، ملتقى التربية والتعليم في الجزائر.

72- عبد الهادي، داليا (2001): **فاعلية برنامج متكامل لأطفال الروضة المكفوفين في ضوء حاجاتهم**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

73- عبيد، ماجدة (2007): **تأهيل المعاقين**، دار الصفاء، الأردن.

74- عبيد، ماجدة (2000): **الوسائل التعليمية في التربية الخاصة**، ط1، دار الصفاء، الأردن.

75- العبيدي، هيلانة عبد الله (1997): **أثر استخدام الألعاب والقصص في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال الرياض (التمهيدي)**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل.

76- العزة، سعيد (2000): **التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة العقلية والبصرية والسمعية والحركية**، ط1، الدار العلمية، عمان.

77- عسكر، حنان رشدي (1990): **تأثير برنامج مقترح للألعاب الصغيرة على بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية والمهارات الحركية لطفل ما قبل المدرسة من سن (5-6) سنوات**، مجلة علوم وفنون الرياضة، المجلد الثاني، العدد الأول، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، القاهرة.

78- العسكري، عبود عبد الله (2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية**، دار نمير، دمشق.

79- عشير، عبد الرحيم، صالح، محمد سليم (1991): **موسوعة تشريح وفسيولوجيا جسم الإنسان**، دار الكتب العربية، القاهرة.

80- عليوات، شادن، أبوسليمان، نعمة، محمد، دنيا (بدون تاريخ): **خطط التدريب الحسي**، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

81- العناني، حنان (2002): **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، ط1، دار الفكر، عمان.

82- عويس، رزان (2003): **فاعلية اللعب في إكساب أطفال الروضة مجموعة من المهارات الرياضية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد(12)، العدد الأول، 5222.

83- العيسى، سليمان، القدسي، كامل (1986): **كتاب الأناشيد**، وزارة التربية.

84- العيسى، سليمان (1999): **ديوان الأطفال**، دار الفكر، دمشق.

85- فومي، بيتر، شيفرد، ستيفن، ت محمد ملص وأمين الأيوبي (2004): **الموسوعة الطبية الأسرة الدليل الشامل للاحتياجات الصحية للأسرة**، دار أكاديميا، بيروت.

86- القدسي، دانيا (2012): **برامج الوقاية والتدخل المبكر**، كلية التربية، جامعة دمشق.

87- القريطي، عبد المطلب (2005): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة.

88- قطامي، يوسف (2000): **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

89- كارول، توماس، ت صلاح مخيمر (1969): **رعاية المكفوفين اجتماعياً ونفسياً ومهنياً**، عالم الكتب، القاهرة.

90- كفالى، جبرييل، ت طارق الأشرف (1995): **سيكولوجيا طفل الروضة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

91- كولاروسو، رونالد، أورورك، كولين، ت أحمد الشامي وآخرون (2005): **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط2، مركز الأهرام، القاهرة.

92- الكيلاني، عبد الله، الروسان، فاروق (2006): **التقويم في التربية الخاصة**، دار المسيرة، عمان.

93- ماكنتاير، كريستين، ت خالد العامري (2004): **أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفاروق، مصر.

94- محمد، عادل عبد الله (2004): **الإعاقات الحسية (سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة)**، دار الرشاد، القاهرة.

95- محمد، عادل عبد الله (2004): **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات (سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة)**، دار الرشاد، القاهرة.

96- مرتضى، سلوى (1986): **تقويم مناهج رياض الأطفال في القطر العربي السوري بين الخامسة والسادسة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

97- مرتضى، سلوى، إلياس، أسما (2006): **المناهج في رياض الأطفال**، كلية التربية، جامعة دمشق.

98- مرتضى، سلوى، عويس، رزان (2014): **تنمية مهارات التفكير عند الأطفال**، كلية التربية، جامعة دمشق.

99- المصري، وليد أحمد (1998): **دراسة تحليلية لطبيعة العلاقة بين اللعب وتأثيره في شخصية أطفال السادسة**، مجلة المعلم/ الطالب، العدد(2)، معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

100- المعايطة، خليل، وآخرون (2000): **الإعاقة البصرية**، دار الفكر، عمان.

101- المعايطة، خليل، القمش، مصطفى (2007): **سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار المسيرة، عمان.

102- المفتي، بيرفان (2002): **فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة**، مجلة التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، العراق.

103- المكتب التنفيذي (2001): **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، ط1، مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليج العربية، البحرين.

104- المكي، عبد الكريم (2010): **محاضرات في الأمراض الجلدية**، ج1، وزارة الإعلام، دمشق.

105- ملحم، سامي محمد (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان.

106- موسى، (2007): **دور الألعاب التعليمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مادة اللغة العربية في محافظة رفح**، جامعة الأقصى، خان يونس.

107- موسى، رشاد علي (1994): **بحوث في سيكولوجيا المعاق**، دار النهضة العربية، القاهرة.

108- موسى، رشاد علي (2002): **علم نفس الإعاقة**، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

109- موسى، كمال ابراهيم (1996): **مرجع في علم التخلف العقلي**، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.

110- موستاكس، كلارك، ت عبد الرحمن سليمان (1990): **علاج الأطفال باللعب**، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة.

111- ميلر، سوزانا، ت حسن عيسى (1987): **سيكولوجيا اللعب**، عالم المعرفة، الكويت.

112- الناجي، رمزي (2007): **تشريح جسم الإنسان**، مكتبة اليازوردي، الأردن.

113- نجدي، سميرة أبو زيد (1990): **برنامج مقترح لتنمية حواس الطفل المعوق في مرحلة ما قبل المدرسة**، بحث مقدم لمؤتمر نحو طفولة غير معوقة، المؤتمر الخامس لاتحاد هيئات رعاية االفئات الخاصة والمعوقين، (6-8) نوفمبر، القاهرة، مصر.

114- نجدي، سميرة أبو زيد (2001): **برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

115- نصر الله، عمر (2002): **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع**، دار وائل، عمان.

116- هالاهان، دانيال ب، كوفمان، جيمس م، ت عادل عبد الله محمد (2008): **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليمهم**، ط1، دار الفكر، عمان.

117- الهنداوي، علي (2003): **سيكولوجيا اللعب**، ط1، دار حنين، عمان.

118- هير، جودي، ت مركز إيمان للتعليم المبكر (2006): **العمل مع الأطفال الصغار**، ط1، الأهلية، عمان.

119- وزارة التربية (2013): **دليل المعلمة لخبرات رياض الأطفال (فئة أولى- فصل أول)**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

120- وزارة التربية (2013): **دليل المعلمة لخبرات رياض الأطفال (فئة ثانية- فصل أول)**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

121- وزارة التربية (2013): **دليل المعلمة لخبرات رياض الأطفال (فئة ثالثة- فصل أول)**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

122- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة أولى- فصل أول**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

123- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة ثانية- فصل أول**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

124- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة ثالثة- فصل أول**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

125- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة أولى- فصل ثاني**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

126- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة ثانية- فصل ثاني**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

127- وزارة التربية (2013): **كراس الطفل (أنشطتي) فئة ثالثة- فصل ثاني**، المؤسسة العامة للمطبوعات، سوريا.

128- وشاحي، سماح (2003): **التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون**، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.

129- وكسلر، ت: محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة (1999): **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**، ط7.

130- يحيى، خولة، عبيد، ماجدة (2007): **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ماقبل المدرسة**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

131- اليسير، سمر (2002): **دليل مصور للاهل والعاملين مع الأطفال (كف البصر وصعوبة الرؤية)**، ط1، الفرات للنشر والتوزيع، بيروت.

132- يوسف، غادة (2008): **بعض المشكلات السلوكية لدى المعوقين بصرياً والعاديين وعلاقتها بعدد من المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

133- اليونسكو (2010): **الاتفاقية الجديدة للأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**، المؤتمر العربي الإقليمي حول رعاية وتربية الطفولة المبكرة.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

134- Argyropoulos, V. (2000): **Investigating Levels of Understanding of Concept of Geometric shape by students with V.1**.

135-Bancroft, Norris R. &Bendinelli, Leo (1981): **Listening comprehension of compressed, Accelerated and normal speech by the Visually Handicapped**, Paper presented at the Conference of the Rocky Mountain Psychological Association (1982).

136- Biglow. A.M, (1992): **Infants Behavior and Development**, New York, John Mark publishing company, Vol.

Bischoff, R,W(1979): Listening: **A Teachable skill for Visually Impaired Person.** Journal of Visual Impairment & Blindness.

137- Borcaa, Claudi Vasilica, (2010): **Effective strategies for developing independence in movement and travel of blind students**,

a West University of Timisoara, Romania, Precede Social and Behavioral Sciences 2, Jan 19 (2010).

138- Brown.D. (1983): **Responses of Blind and seeing Adolescents to an introversion Extroversion Questionnaire**, Journal of Psychology.

139- Cushman, Kathleen (1995): **What kids really learn in kindergarten**.

140- Fullwood, Deborah (1987): **The hand and finger strength of visually impaired boys and girls**. The British Journal of visual Impairment, Summer, Vol, No.

141- Gasparetto, Maria & Temporini, Edmea & Carvalho, Keila & Kara-Jose, Newton (1999): **Inclusive Education of The Low Vision Student: Teacher Pedagogical Conduct**, ICEVI Conference, Leeuwenhorts Congress Centre, Netherlands.

142- Hall, D. & Hill, P (1996): **The child with a disability**, Black well science, London.

143- Hallahan. D & Kuffman (1985): **Exceptional children Englewood**, cliffs, New Jersey.

144- Hatlen, Phil (2001): **The Evolution of Schools for the Blind in the 21st Century**, ICEVI Conference, Leeuwenhorts Congress Centre, Netherlands.

145- Hildebrand, Vena (1981): **Introduction to early childhood education**, 3ed, Mcmillan publishing co, Inc, New York.

146- Hirshoreen, A. (1983): **Behavior problems in blend children and youth psychology in the school**.

147- Katz, H. P. (2002): **Treatment and Evaluation Indices of Auditory Processing Disorders**, Journal of Children Communication Disorders.

148- Kirk. S, Gallagher. J & Anastasiow ,N. (1993): **Education exceptional children**, U.S.A, Houghton Miff in company.

149- Kolsbun, Kan & Kolsbon, Gann (1995): **Toys, Games and Books for cooperative Learning and endless fun**, A resource for parents families and teacher, animal, Town company, Nevade, U.S.A.

150- Kreshman, Suzan, M (1976): **The Validation of a learning Hierarchy in tactual Discrimination for Blind children**, ERIC clearing house on Disabilities and Gifted Education Arlington V1.

151- Liedtke, W& Stainton, L. (1994): **Fostering the Development of Number Sense- Selected Ideas for the Blind (Braille users)**.

152- Lindo, G & Nordhalm, L. (1999): **Adaption strategies well being and activities of Daily Living among people with low vision**, journal of visual impairment and blindness.

153- Lowenfeld, B (1992): **Psychological foundation of special methods of teaching blind children**, in P.A. Zahi(Ed), New York.

154- Mani, M.N.G (1992): **Techniques of Teaching Blind children**, Sterling publishers Pvt. Ltd, New delhi.

155- New, Rebeccas (1998): **Playing Faiwand Square: issues of equity in preschool math, science, and technology childhood science, mathematics, and technology education, Washington.**

156- Ohuchi, Makoto & Iwaya Yukio & Suzuki Yoiti & Munekata Tetsuya (2006): **Cognitive- map formation of blind persons in a Virtual sound Enviroment**, Research Institute of Electrical Communication, Tohoku University.

157- Ravenscroft, John (2001): **What do Visually Impaired Children Want from a Website**?, ICEVI Conference, Leeuwenhorts Congress Centre, Netherlands.

158- Robinson & Eugene (1991): **Improving mathematic thinking of preschool children**, N. Y. the free press.

159- Rosenblum, L.P. (2000): **Perception of the impact of visual impairment on the lives of Adolescents**. Journal of visual impairments and Blindness.

160- Russ. Sandra. (2010): **Play and creativity**: development issues Scandinavian Journal of Educational.

161- Samual, Kirk, James. J, Gallagher, Nicholas. J, Anastasiow (1993): **Education exceptional children**, Houghton Miff in company.

162- Shimizu, Y, shinohara, M & Nagaokah (2000): **Recognition of tactile patterns in a Graphic Display: Evaluation of Presenting Modes**. Journal of visual Impairment and Blindness 94, (7).

163- Singh, V & Copper, H. (1982): **Some psychology problems of blend children**, Indian psychological Review.

164- Snetselaar, Henk (2002): **Information and communication technology in the education visually impaired pupils: A way to integration**, ICEVI Conference, Leeuwenhorts Congress Centre, Netherlands.

165- Stevens, B. H. (1983): **The prevalence of adjustment of children attending residential school for the visually handicapped**, Un published master dissertation, institute of blend, London.

166- Tarief, E, (1998): Book Reviews , **Journal of Visual Impairment & Blindness**.

167- Warner, D. (1994): **Blindness and children, An individual differences approach**, London Cambridge, University press.

168- Webster, A & Roe, J. (1998): **Children with visually impairments (social international, language, and learning)**, London and New York, Route ledge.

169- Whitchead. M. (1993): **Why not Appiness on change and conflict in early education**, Vintage Book, New York.

170- Willimson, Kirsty & Schauder, Don (2000): **Information seeking by blind and sight impaired citizens**, Information Research, Vo1.

171- Winnicotte. D. (1988): **Playing and Reality**, Ranguni Book, New York.

172- Withagen, Ans, Frivoled, Mathijs, P.J. M, Neeltjed, Knoors Janssen Harry, and Verhoeven, Ludo, (2010): **Tactile Functioning in children Who Are Blend: A Clinical Perspective**, Journal of Visual Impairment & Blindness, January 2010.

ملاحق البحث

الملحق (1) بنود مقياس حاستي السمع واللمس وتوزعها على كل من الأبعاد الرئيسة والفرعية للمقياس

الملحق (2) أسماء السادة المحكمين

الملحق (3) جلسات البرنامج التدريبي القائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارتي السمع واللمس لدى الأطفال المعوقين بصريا في مرحلة الرياض

الملحق (4) الموافقة الرسمية لزيارة معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين

الملحق (5) الموافقة الرسمية لزيارة الجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة

الملحق (1)

بنود مقياس حاستي السمع واللمس

وتوزعها على كل من الأبعاد الرئيسة والفرعية للمقياس

رقم البند	بنود الاختـــــبار	نعم	لا
1	ضع الإسوارة بيدك اليمنى.		
2	سوف أقف خلف ظهرك واضعاً إحدى يدي على كتفك وعليك أن تعرف أي يد على كتفك اليمنى أم اليسرى.		
3	يوجد أمامك زوج من الأحذية انتعل فردة الحذاء الأيسر.		
4	حرك قدمك باتجاه الأمام.		
5	ضع الكرسي خلف الطاولة.		
6	يوجد لديك سلة تحتوي بداخلها على كوب، احمل ذلك الكوب وضعه بجانب السلة.		
7	ضع يدك داخل جيبك.		
8	اخرج النقود من المحفظة.		
9	اجلس داخل الصندوق الموجود إلى جهة اليمين.		
10	المس أسفل قدمك اليسرى.		
11	ضع الكتاب فوق رأسك.		
12	ضع الحقيبة تحت الدرج.		
13	استدر نحو الجنوب.		
14	مد قدماك باتجاه الشرق.		
15	ارمِ الكرة باتجاه الغرب.		
16	سمِ الملمس الناعم والخشن لكل مما يلي: (ريش، أعواد قرفة).		

لا	نعم	بنود الاختـــــبار	رقم البند
		ميز الشيء ذو الملمس الخشن من بين الأشياء التالية (قميص حرير، بودرة، قطعة خيش).	17
		طابق بين الأشياء التالية حسب ملمسها الناعم والخشن (سكر ناعم، خبز محمص، مبرد أظافر، فرو).	18
		صنف الأشياء التالية في مجموعات حسب درجة ملمسها الناعم والخشن (طحين، قش، ثمار الصنوبر، قطن).	19
		رتب أوراق الصنفري حسب ملمسها من الناعم إلى الخشن.	20
		سمِ ملمس الأشياء التالية حسب درجة صلابتها (معجون أسنان، معجون اللعب).	21
		ميز الشيء ذو الملمس الطري من بين الأشياء التالية (كرة صوفية، علبة معدنية، قطن).	22
		طابق بين الأشياء التالية حسب درجة صلابتها (خرز، إسفنج، كرة جلدية، معجون).	23
		صنف الأشياء التالية في مجموعات حسب درجة صلابتها (حصى، ملعقة، فلين، إسفنج).	24
		رتب الأشياء التالية من الأكثر صلابة إلى الأقل صلابة (ممحاة، مفتاح، قطعة جبن مثلثات، بالون).	25
		سمِ ملمس الأشياء التالية حسب درجة رطوبتها (رغيف خبز جاف، قطعة إسفنج مبللة، محارم رطبة).	26
		يوجد لديك ثلاث قمصان مختلفة في درجة رطوبتها، ميز القميص ذو الملمس الجاف من بين هذه القمصان الثلاثة.	27
		يوجد لديك ستة من قطع الأقمشة ولكل قطعتين منها نفس درجة الرطوبة، طابق بين هذه الأقمشة حسب درجة رطوبتها.	28
		صنف قطع الكرتون الرطبة أمام العلبة والمبللة في الخلف.	29
		سمِ ملمس الأشياء التالية حسب درجة لزوجتها (عسل، كريم لليدين).	30

رقم البند	بنود الاختـــــبار	نعم	لا
31	ميز الشيء ذو الملمس اللزج من بين الأشياء التالية (زبدة، ماء محلى بالسكر، مربى).		
32	يوجد لديك ستة أشياء متنوعة ولكل اثنين منها نفس درجة اللزوجة طابق بين هذه الأشياء حسب ملمسها اللزج والدبق.		
33	صنف الأشياء التالية في مجموعات حسب ملمسها اللزج والدبق (سمنة، جبنة سائلة، عسل، شوكولا سائلة).		
34	سمِ ملمس الأشياء التالية حسب درجة حراراتها(كوب ماء ساخن، مكعب ثلج).		
35	يوجد لديك ثلاثة أوعية تحتوي كل منها على ماء من درجات حرارة مختلفة، ميز الوعاء الذي يحتوي على ماء فاتر من بين هذه الأوعية.		
36	يوجد لديك ستة أكواب من الماء، ويحتوي كل اثنين منها على ماء من نفس درجة الحرارة طابق بين هذه الأكواب حسب درجة حرارتها.		
37	صنف كمادات الماء الساخنة داخل الصندوق والباردة إلى جانب الصندوق.		
38	رتب قوارير الماء الثلاثة حسب درجة حرارتها من الساخن إلى البارد.		
39	سمِ الأشكال الهندسية التالية (مربع، مثلث، مستطيل).		
40	ميز الشيء ذو الشكل الدائري من بين الأشكال التالية (شكل بيضوي، نصف دائرة، هلال).		
41	طابق بين الأشكال الهندسية ومكانها المناسب في لوح الأشكال الهندسية المفرغ.		
42	ضع الأشياء التي لها شكل دائري في داخل الصندوق والتي لها شكل مربع خارج الصندوق من بين الأشياء التالية (غطاء إبريق شاي دائري، صحن مربع، غطاء علبة بلاستيكية، ساعة مربعة).		
43	سمِ أحجام المكعبات التالية (مكعب كبير، مكعب صغير، مكعب متوسط الحجم).		
44	يوجد لديك قبعتين إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة ضع القبعة الكبيرة على رأسك.		

رقم البند	بنود الاختـــــبار	نعم	لا
45	يوجد لديك ثلاث علب اسطوانية مختلفة الأحجام، وأيضاً ثلاث أغطية لها، طابق بين كل علبة والغطاء المناسب لها من حيث الحجم.		
46	يوجد لديك ستة أعواد خشبية لكل اثنتين منها نفس الحجم صنف هذه الأعواد حسب حجمها في مجموعات (كبيرة، صغيرة، متوسطة الحجم).		
47	رتب الصناديق الثلاثة حسب حجمها من الأكبر للأصغر.		
48	سمِ أنواع الخضار التالية (ليمون، بقدونس، ملفوف).		
49	سمِ أنواع الفواكه التالية (إجاص، عنب، تفاح).		
50	ميز ثمار البندورة من بين أنواع الخضار التالية (باذنجان، بطاطا، بندورة).		
51	صنف كل نوع من أنواع الفواكه التالية في مجموعة (فريز، كرز، جزر).		
52	يوجد لديك وعاء يحتوي على ثلاثة أنواع من الخضار (بصل، جرجير، كوسا) اسحب من هذا الوعاء نوع الخضار المشابه للنوع الذي سوف أعطيك إياه.		
53	سمِ أنواع المنسوجات التالية (ثوب حرير، معطف صوف، بنطال كتان).		
54	أوجد القميص ذو الملمس القطني من بين القمصان الثلاث (قميص حرير، قميص قطن، قميص جينز).		
55	يوجد لديك سلة تحتوي على ثلاثة أنواع مختلفة من المنسوجات (قطنية، صوفية، فرو) اسحب من هذه السلة قطعة النسيج المشابهة للنوع الذي سوف أعطيك إياه.		
56	صنف كل نوع من أنواع الملابس التالية في مجموعات من حيث نوع النسيج الذي صنعت منه (قميص حرير، سترة صوفية، ثوب حرير، قبعة صوفية).		
57	سمِ أنواع الحبوب والبقول التالية (قمح، فول، ذرة).		
58	أوجد حبات الشعير من بين أنواع الحبوب والبقول التالية (فاصولياء، شعير، عدس).		
59	يوجد لديك وعاء يحتوي على أنواع مختلفة من الحبوب والبقول (بازلاء، حمص، قمح) اسحب من هذا الوعاء نوع الحبوب أو البقول المشابه للنوع الذي سوف أعطيك إياه.		

لا	نعم	بنود الاختــــــبار	رقم البند
		صنف كل نوع من الأنواع التالية في مجموعة (حمص، بازلاء، صنوبر).	60
		سمِ أطوال الأشياء التالية (كوب طويل، كوب متوسط الطول، كوب قصير).	61
		امسك الكوب الطويل بيدك اليسرى.	62
		يوجد لديك ستة أقلام لكل اثنين منها نفس الطول طابق بين هذه الأقلام حسب أطوالها.	63
		يوجد لديك ثمانية مفاتيح لكل ثلاثة منها نفس الطول، قم بتصنيفها في مجموعات حسب أطوالها.	64
		رتب السيارات الثلاثة من الأطول إلى الأقصر.	65
		سمِ قطع الأثاث التالية (كرسي، طاولة، موقد غاز).	66
		أوجد قطع الأثاث الخاصة بغرفة النوم من بين الأشياء التالية (غسالة، حوض الاستحمام، سرير).	67
		يوجد لديك سلة تحتوي على ثلاثة مجسمات لبعض قطع الأثاث (سرير، خزانة ملابس، أريكة)، اسحب من هذه السلة قطعة الأثاث المشابهة لقطعة الأثاث التي سوف أعطيك إياها.	68
		صنف قطع الأثاث التالية حسب مكان تواجدها في المنزل (خزانة ملابس، أريكة، سرير، تلفاز، غسالة، براد).	69
		اذكر أسماء الحيوانات والطيور الموجودة داخل الصندوق (خروف، قطة، بطة).	70
		ميز مجسم حيوان النمر من بين مجسمات أنواع الحيوانات والطيور التالية (صوص، غزال، نمر، ديك).	71
		صنف كل نوع من أنواع مجسمات الحيوانات والطيور التالية في مجموعة (قطة، أرنب، عصفور، ببغاء).	72
		يوجد أمامك صندوق يحتوي على مجموعة من مجسمات الحيوانات والطيور، أعطني مجسم الحيوان أو الطائر المشابه للمجسم الذي سوف أعطيك إياه.	73

رقم البند	بنود الاختبار	نعم	لا
74	يوجد لديك مجسم لمنزل صغير والمطلوب منك: أن تسمي كل جزء من الأجزاء الأساسية لهذا المنزل.		
75	فك الأجزاء الأساسية للمنزل.		
76	إعادة تركيب هذه الأجزاء مع بعضها البعض.		
77	سوف أعرض عليك مجموعة من الأشياء وبعد أن تتعرف على كل منها سوف أقوم ببعثرة هذه الأشياء وعليك إعادة ترتيبها حسب النسق الذي كانت عليه (ساعة يد، محفظة نقود، موز، كتاب).		
78	سوف أعرض عليك مجموعة من الأشياء وبعد أن تتعرف على كل منها سوف أقوم بإخفاء أحد هذه الأشياء وعليك ذكر اسم هذا الشيء الذي تم إخفائه (رغيف خبز، علبة بسكويت، سيارة، تفاحة).		
79	ارمِ الكرة باتجاه اليمين عندما يتوقف صوت الصافرة.		
80	رتب الحلقات الخشبية على القاعدة العمودية عندما يتوقف صوت الموسيقى.		
81	عدد أسماء أصوات ثلاثة أنواع من الحيوانات؟		
82	ميز بين أصوات الحيوانات والطيور التي تسمع صوتها من بين مجموعة من الأصوات التي تعرض عليك: خروف		
83	ديك		
84	بطة		
85	أوجد مجسم الحيوان أو الطائر الذي تسمع صوته من بين مجموعة المجسمات الموجودة على الطاولة.		
86	عدد أسماء ثلاثة أنواع من وسائل النقل؟		
87	ميز بين أصوات وسائل النقل التي تسمع صوتها من بين مجموعة الأصوات التي تعرض عليك: سيارة		

رقم البند	بنود الاختــــبار	نعم	لا
88	قطار		
89	باخرة		
90	أوجد مجسم وسيلة النقل التي تسمع صوتها من بين مجموعة مجسمات وسائل النقل الموجودة على الطاولة.		
91	عدد أسماء ثلاثة أنواع من الأجهزة الكهربائية التي تستخدم في البيت؟		
92	ميز بين أصوات الأجهزة الكهربائية التي تسمع صوتها من بين مجموعة الأصوات التي تعرض عليك: مكنسة كهربائية		
93	مجفف شعر		
94	خلاط كهربائي		
95	أوجد مجسم الجهاز الكهربائي الذي تسمع صوته من بين مجموعة مجسمات الأجهزة الكهربائية الموجودة على الطاولة.		
96	ميز الحالة الانفعالية لصاحب الصوت الذي يسمعه: صوت رجل غاضب		
97	صوت امرأة حزينة.		
98	صوت طفل يضحك		
99	اذكر اسم الصوت الذي تسمعه: صوت رجل		
100	صوت امرأة		
101	سوف أعرض عليك صوتين لشخصين مختلفين وعليك أن تسمي الشخص صاحب الصوت الذي تسمعه: صوت المعلمة		
102	صوت أحد زملائه في الصف.		
103	ميز بين أصوات الظواهر الطبيعية التي تسمع صوتها من بين مجموعة الأصوات التي تعرض عليك: صوت الرياح		

رقم البند	بنود الاختـــــبار	نعم	لا
104	صوت المطر		
105	صوت الرعد		
106	سوف أعرض عليك مجموعة من الأصوات وعليك أن تميز بين درجة صوت كل منها: صوت مرتفع أو منخفض		
107	صوت بطيء أو سريع		
108	صوت هادئ أو صاخب		
109	سوف أعرض عليك شريط يحتوي على مجموعة من الأصوات ومن بين هذه الأصوات هناك صوت لشخص يبيع الخضروات والمطلوب منك أن تذكر لي ما هي أنواع الخضروات التي ينادي عليها البائع؟		
110	اذكر عدد المرات التي سوف تسمع فيها صوت الخروف من بين مجموعة من الأصوات التي تعرض عليك.		
111	حدد اتجاه الصوت الذي تسمعه.		
112	حرك يدك باتجاه الصوت الذي تسمعه.		
113	يوجد لدي سيارة تعمل بجهاز تحكم، سوف أقوم بتحريكها في أرجاء الغرفة وعليك أن تجد هذه السيارة من خلال تتبع الصوت الصادر عنها.		
114	سوف أعرض عليك صوتين قادمين من مسافات مختلفة أحدهما لقطة والصوت الأخر لقطار وعليك تحديد: أي الصوتين أقرب إليك؟		
115	أي الصوتين أبعد عنك؟		
116	قلد صوت (صياح الديك / مواء القطة / نباح الكلب) بعد سماعك للمقاطع الصوتية.		
117	قلد صوت (بكاء / ضحك / أنين) بعد سماعك للمقاطع الصوتية.		
118	قلد صوت (سيارة الإسعاف / القطار) بعد سماعك للمقاطع الصوتية.		

لا	نعم	بنود الاختبـــــار	رقم البند
		اقرأعلى مسامع الطفل القصة التالية ثم اسأله ما يلي: (سنفور بعد رمضان) لم يكد ينتهي رمضان حتى انشغل سنفور بأمر ما، صار يأكل كأنه لم يأكل في حياته، خافت سنفورة عليه وحذرته من المرض، غضب منها سنفور وأمرها ألا تتدخل في حياته، قال لها شهر كامل وأنا صائم...... سأشبع من كل شيء، لكن سنفور أصيب بانتفاخ في معدته ولم يعد يستطيع السير، جاء الطبيب ومنعه من تناول الأطعمة التي يحبها، قال الطبيب: لو رحمت معدتك لما أصابك المرض، كانت سنفورة حزينة وسهرت على مرض أخيها حتى شفي ولم يعد يأكل بشراهة حتى لا يصاب بالتخمة. اذكر أسماء الشخصيات الرئيسية في القصة؟	119
		حول ماذا كانت تدور أحداث القصة؟	120
		ماذا حدث في نهاية القصة؟	121
		كرر القصة التي سمعتها.	122
		سوف أعرض عليك مجموعة من الأصوات وعليك أن تسمي تلك الأصوات بنفس الترتيب الذي تسمعه (صوت قطة، صوت قطار، خرير الماء، طفل يضحك).	123
		كرر الأرقام التالية بنفس الترتيب الذي تسمعه (3-7-1-0-6).	124
		سوف أعرض عليك مجموعة من العبارات وعليك أن تكرر كل جملة بعد سماعها: سمع الطفل صوت الجرس.	125
		هنأ الطفل أمه بمناسبة قدوم العيد.	126
		غنِ لي أغنية تحفظها.	127
		ارو لي قصة تعرفها.	128

ملاحظة: في البحث الحالي تم حذف البنود ذوات الأرقام (30- 31- 32- 33)

الملحق (2)

أسماء السادة المحكمين

م	اسم المحكم	الصفة	الاختصاص
1	الدكتورة دانيا القدسي	أستاذ مساعد	تربية خاصة
2	الدكتور آذار عبد اللطيف	أستاذ مساعد	تربية خاصة
3	الدكتورة رنا قوشحة	مدرسة	القياس والتقويم التربوي
4	الدكتورة رجاء عواد	مدرسة	رياض الأطفال
5	الدكتورة ديالا حميرة	مدرسة	رياض الأطفال
6	الدكتورة علا المغوش	مدرسة	رياض الأطفال
7	الأخصائي عطا الحسواني	اخصائي في التربية الخاصة	إعاقة بصرية

الملحق رقم (4)

الموافقة الرسمية لزيارة معهد التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين

الجمهورية العربية السورية
وزارة الشؤون الاجتماعية
مديرية الخدمات الاجتماعية

الرقم: ع/٣/ ١٠٤١٧
التاريخ: ١٩/٨/٢٠١٥م

السيدة مديرة معهد التأهيل التربية الخاصة لتأهيل المكفوفين بدمشق

إشارةً إلى كتاب جامعة دمشق / كلية التربية بلا رقم تاريخ 2015/8/12 المتضمن طلب تسهيل مهمة الطالبة حنان هايل الغزالي/ ماجستير تربية خاصة في معهدكم لتزويدها ببعض الإحصائيات والمعلومات الخاصة بأطفال الإعاقة البصرية لتطبيق بحثها.

يُطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في معهدكم لتطبيق بحثها المنوه عنه، وتزويده بالمعلومات والإحصائيات اللازمة.

للاطلاع وإجراء اللازم أصولاً

وزير الشؤون الاجتماعية
الدكتورة كندة الشماط

وزارة الشؤون الاجتماعية – دمشق – شارع الثورة هاتف 2326734 - 2327751 فاكس: 2255143

١٠٦٧٤
١٢/٨/٢٠١٥

إلى وزارة الشؤون الاجتماعية

مقدمته : الطالبة هبة هايل الغزالي ، طالبة ماجستير تربية خاصة (رسالة) ، أرجو الموافقة على تزويدي ببعض الإحصائيات الخاصة بأطفال الإعاقة المصرية في المعاهد التابعة لوزارة الشؤون مع الجمعيات التي تعنى بالإعاقة المصرية .

شاكرين تعاونكم

هبة الغزالي

١٣/٨/٢٠١٥م

١٠٦٧٤ م الخدمات
١٢/٨/٢٠١٥
رئيس مدير

الملحق رقم (5)

الموافقة الرسمية لزيارة الجمعيات التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة

الجمهورية العربية السورية

وزارة الشؤون الاجتماعية

مديرية الخدمات الاجتماعية

الرقم: ١٠٤٤١/٣/٢

التاريخ: ٢٠١٥/٨/٩

إلى:

- جمعية النهضة التنموية للأطفال المكفوفين

- جمعية براعم فلسطين لتأهيل الإعاقة البصري

- جمعية بنا

- جمعية رعاية المكفوفين

- اتحاد جمعيات رعاية المكفوفين في سورية

- المنظمة السورية للمعوقين آمال

- جمعية الرجاء

- جمعية الرازي

- جمعية الأنعام

- جمعية الإخلاص

ع/ط مديرية الشؤون الاجتماعية بدمشق

إشارةً إلى كتاب جامعة دمشق / كلية التربية بلا رقم تاريخ 2015/8/12 المتضمن طلب تسهيل مهمة الطالبة حنان هايل الغزالي/ ماجستير تربية خاصة لديكم لتزويدها ببعض الإحصائيات والمعلومات الخاصة بأطفال الإعاقة البصرية لتطبيق بحثها.

يُطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة لتطبيق بحثها المنوه عنه، وتزويدها بالمعلومات والإحصائيات اللازمة.

للاطلاع وإجراء اللازم أصولاً

وزير الشؤون الاجتماعية

الدكتورة كندة الشماط

Abstract

The research problem: The problem of the research to answer the following question:

How effective is based on educational games training program to develop the skills of hearing and touch the visually handicapped children at the stage of Kindergartens?

Research Objectives: The current research sought to achieve the following objectives: -Disclosure of the effectiveness of the training program based on educational games in the development of my skills hearing, touch the visually handicapped children at the stage of Kindergartens aged (5-6) years.

- Disclosure of the effectiveness of the training program based on educational games in the development of my skills hearing, touch the visually handicapped children at the stage of Kindergartens aged (5-6) years depending on the variable sex (male, female).

- Disclosure of the effectiveness of the training program based on educational games in the development of my skills hearing, touch the visually handicapped children at the stage of Kindergartens aged (5-6) years depending on the variable degree of disability (blind, weak eyesight).

The theoretical framework of the research: and included five axes talked about:

The first axis: included talk of visual impairment (optic device sections, vision mechanism, concept, prevalence, causes, classifications, factors affecting the character visually impaired, the function the indicators, children with disabilities properties visually, basic education and skills training visually impaired).

The second axis: included talk about the play (concept, types, its importance in children in general, and when people with special needs, in particular, the factors influencing it in children and characteristics they have, the concept of educational games and preparation steps and conditions to be provided by them).

Axis 3: included talk about early intervention at the stage of Kindergartens, justifications, its models, as well as key elements of early intervention for children with disabilities visually programs.

Axis 4: included an explanation of the skin and functions of the components, and the importance of the sense of touch for the visually disabled children and training of touch they have.

Axis 5: ensure explanation of the anatomy of the ear, and the mechanism of hearing, and the importance of hearing for the visually handicapped children auditory training they have.

Research methodology and procedures: Find adopted the experimental method, using the following tools:

- Senses of hearing, touch test in children visually impaired at the age of (5-6) years.

- Wechsler scale to the intelligence of children (WISC) verbal side.

- A training program based on educational games to develop the skills of hearing, touch the visually handicapped children at the stage of Kindergartens.

The research sample: The original community to search all children visually impaired at the stage of Kindergarten enrolled in the Institute of Special Education for the rehabilitation of the blind, and associations that provide early intervention for children with disabilities services visually aged between (5-6) years in the province of Damascus for the academic year (2015- 2016 m), the research sample consisted of (30) boys and girls, have been deployed to two

equal groups (control group, experimental) included on each (15) boys and girls.

Search Results: After analyzing the search results, and address appropriate statistical laws and discussion and interpretation, research found the following results:

- The presence of statistically significant differences among the middle grades children control and experimental groups in the dimensional measurement on the senses of hearing, touch the scale in favor of the experimental group.

- The presence of statistically significant differences among the middle grades children control and experimental groups in deferred measurement on the senses of hearing, touch the scale in favor of the experimental group.

- The presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group children in the tribal measurement and post on the senses of hearing, touch the scale in favor of telemetric.

- The presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group children in the dimensional measurement on the senses of hearing, touch a variable scale according to sex (male, female) in favor of males.

- The presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group children in the dimensional measurement on the senses of hearing, touch scale depending on the degree of disability variable (weak eyesight, blind) for the benefit of the visually impaired.

- There are no significant differences between the average scores of the experimental group children in the dimensional measurement and deferred to the senses of hearing, touch scale.

The research found a number of proposals centered on:

- Activation of mutual cooperation between the family and the coaches and the center, through the involvement of parents in the planning, implementation and evaluation of the activities and objectives of the center or the coach is trying to achieve.

- Emphasis on kindergarten to meet the needs of the child through the curriculum, tools and methods.

- The study of behavioral and emotional problems of the visually impaired adults and their young children, and that specialization and deepen more.

- Preparation of outreach programs to increase awareness of parents on how to care for their children blind.

- Conduct studies to develop training programs for parents of people with special needs, in order to help them on how to deal with children with disabilities, according to the nature and degree of disability, age range associated with them.

Damascus university

Faculty of Education

Department of Special Education

The effectiveness of a training program based on educational games for the development of auditory and tactile skills of visually handicapped children at the stage of kindergarten

Field study in special education centers in the city of Damascus

A Dissertation submitted to obtain Master's degree in Special Education

Prepared by

Hanan hayel alghazaly

Supervised by

Dr.Aliea Alriefai

Department of Special Education

Damascus $\frac{1436-1437\ AH}{2015-2016\ AD}$